

Universidade de Lisboa



Hablar a través de la Pintura

**La coherencia textual: el uso de los conectores en narrativas orales
planificadas a partir del arte pictórico de Joaquín Sorolla**

Teresa Maria Ribeiro da Cunha Salgueiro

Mestrado em Ensino de Português e Espanhol

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo
Professor Doutor José Rovira**

2016

Universidade de Lisboa



Hablar a través de la Pintura

**La coherencia textual: el uso de los conectores en narrativas orales
planificadas a partir del arte pictórico de Joaquín Sorolla**

Teresa Maria Ribeiro da Cunha Salgueiro

Mestrado em Ensino de Português e Espanhol

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo
orientador Professor Doutor José Rovira**

2016

Agradecimientos

A mi profesor orientador, Prof. Dr. José María Rovira, por sus consejos durante este trabajo.

A mi profesora cooperante, Ângela Rodrigues, por su amabilidad, su simpatía y apoyo durante los dos años de este camino.

A mi familia, por su infinito apoyo y disponibilidad, sin la cual no sería capaz de llevar a un buen puerto este trabajo.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--|-----------|
| Agradecimientos | iii |
| Resumen..... | viii |
| Resumo..... | ix |
| 1. Introducción..... | 2 |
| 2. Encuadramiento teórico | 7 |
| 2.1. La evolución de la metodología de enseñanza y aprendizaje de la LE para un abordaje comunicativo | 7 |
| 2.1.1. El método directo | 7 |
| 2.1.2. La metodología de componente y base estructural (audio-oral y situacional) | 8 |
| 2.2. Sobre la competencia comunicativa | 9 |
| 2.3. Sobre la competencia discursiva | 15 |
| 2.3.1. La evolución del concepto de competencia discursiva en el tiempo | 17 |
| 2.4. Discurso y texto..... | 18 |
| 2.5. La clasificación de textos | 22 |
| 2.5.1. La clasificación de géneros y textos en los documentos orientadores: <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> y <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i> | 26 |
| 2.6. La narrativa | 28 |
| 2.7. La descripción | 31 |
| 2.8. La cohesión | 32 |
| 2.8.1. Los conectores y los marcadores textuales..... | 34 |
| 2.9. La oralidad | 36 |
| 2.9.1. La lengua oral formal | 39 |
| 2.9.2. La planificación del texto oral..... | 40 |
| 2.10. La competencia discursiva oral | 42 |
| 2.11. Un modelo didáctico de la enseñanza de la expresión oral | 43 |
| 2.12. El lugar de la imagen en una clase de E/LE | 45 |
| 2.12.1. La imagen: el desafío educativo | 48 |
| 2.12.2. Las funciones de las imágenes | 49 |
| 2.12.3. La imagen que cuenta historias | 50 |
| 2.12.4. ¿La imagen puede ser texto? | 51 |
| 3. Aplicación de la unidad didáctica | 53 |
| 3.1. Caracterización de la escuela | 53 |
| 3.1.1. La enseñanza del español | 54 |
| 3.1.2. Caracterización del grupo..... | 55 |
| 3.2. Metodología y aplicación de la unidad didáctica | 61 |

| | |
|---|------------|
| 3.3. El enfoque por tareas..... | 63 |
| 3.4. Diseño de la intervención didáctica..... | 66 |
| 3.5. Metodología de planificación adoptada | 68 |
| 3.6. Descripción de la intervención didáctica..... | 70 |
| 3.6.1. Unidad didáctica..... | 71 |
| 3.7. Transcripción de las producciones de los alumnos | 78 |
| 3.7.1. Primera transcripción | 79 |
| 3.7.2. Segunda transcripción (tarea final)..... | 80 |
| 3.8. Descripción de la unidad didáctica..... | 87 |
| 3.9. Análisis de los resultados | 93 |
| 3.9.1. Presentación de los cuadros comparativos entre la producción inicial y la producción final | 94 |
| 3.9.2. Síntesis de los resultados de las producciones finales..... | 104 |
| 4. Evaluación..... | 109 |
| 4.1. Metodología de evaluación de la unidad didáctica | 109 |
| 5. Conclusiones y reflexión final..... | 112 |
| Bibliografía | 116 |
| ANEXOS | 129 |
| Anexo 1: cuestionarios | 129 |
| Anexo 2: materiales elaborados para la intervención didáctica | 138 |
| Anexo 3: Instrumentos de evaluación contruidos..... | 163 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Representación esquemática de la competencia comunicativa (Celce-Murcia, Dorney y Thurrel, 1995) | 13 |
| Figura 2: Representación esquemática de la competencia comunicativa (Celce-Murcia, 2007) | 14 |
| Figura 3: Representación del esquema sobre el ámbito de estudio del análisis del discurso y del análisis textual (Adam, 2005) | 22 |
| Figura 4: Representación esquemática de la secuencia narrativa | 30 |
| Figura 5: Esquema de la secuencia didáctica de enseñanza de los géneros formales | 44 |
| Figura 6: Gráfico sobre los hábitos de estudio de los alumnos | 56 |
| Figura 7: Gráfico sobre el tiempo dedicado al estudio diario | 56 |
| Figura 8: Gráfico sobre el tiempo dedicado a los deberes de casa. | 56 |
| Figura 9: Gráfico sobre la motivación para estudiar español | 57 |
| Figura 10: Gráfico sobre las actividades orales en la clase | 58 |
| Figura 11: Gráfico sobre las actividades que les gusta hacer durante las clases | 59 |
| Figura 12: Gráfico sobre las actividades fuera de la clase para aprender español | 59 |
| Figura 13: Gráfico sobre el arte en la clase de español | 60 |
| Figura 14: Planificación de la unidad didáctica | 71 |
| Figura 15: Planificación de la primera clase | 72 |
| Figura 16: Planificación de la segunda clase | 75 |
| Figura 17: Planificación de la tercera clase | 76 |
| Figura 18: Planificación de la cuarta clase | 77 |
| Figura 19: Planificación de la producción final | 78 |
| Figura 20: Gráfico de la producción inicial del primer grupo | 95 |
| Figura 21: Gráfico de la producción final de la alumna MG | 95 |
| Figura 22: Gráfico de la producción final de la alumna IF | 96 |
| Figura 23: Gráfico de la producción final de la alumna MC | 96 |
| Figura 24: Gráfico de la producción final de la alumna MS | 97 |
| Figura 25: Gráfico de la producción inicial del segundo grupo | 97 |
| Figura 26: Gráfico de la producción final de la alumna AM | 98 |
| Figura 27: Gráfico de la producción final del alumno FS | 98 |
| Figura 28: Gráfico de la producción final de la alumna DD | 99 |
| Figura 29: Gráfico de la producción final del alumno OR | 99 |

| | |
|--|-----|
| Figura 30: Gráfico de la producción inicial del tercer grupo | 100 |
| Figura 31: Gráfico de la producción final del alumno FR | 100 |
| Figura 32: Gráfico de la producción final del alumno RB | 101 |
| Figura 33: Gráfico de la producción final del alumno VS | 101 |
| Figura 34: Gráfico de la producción final de la alumna CF | 102 |
| Figura 35: Gráfico de la producción inicial del cuarto grupo | 102 |
| Figura 36: Gráfico de la producción final del alumno MC | 103 |
| Figura 37: Gráfico de la producción final del alumno MS | 103 |
| Figura 38: Gráfico de la producción final del alumno GS | 104 |
| Figura 39: Cuadro sobre la autoevaluación (respuestas a dos preguntas) | 106 |
| Figura 40: Cuadro sobre la autoevaluación | 107 |
| Figura 41: Gráfico sobre la autoevaluación –Lo que más me gustó. | 108 |
| Figura 42: Gráfico de autoevaluación – Lo que menos me gustó | 108 |
| Figura 43: Gráfico de autoevaluación – Participación | 108 |

Resumen

En este informe, presentamos el trabajo realizado en la Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira, en Rio Maior, entre los días 26 de enero y 12 de febrero, de 2015, con una clase de undécimo año, nivel B2.1, en el contexto de práctica de enseñanza supervisada. El objetivo de la unidad didáctica puesta en práctica ha sido el desarrollo de la competencia discursiva en la expresión oral, centrada en la coherencia y cohesión de los textos narrativos orales planificados, utilizando para tal, como herramienta y como área temática, el arte, más propiamente, la pintura figurativa de Joaquín Sorolla.

Una de las actividades, previstas en las competencias comunicativas del *Programa de Espanhol – Nível de Continuação, 11.º ano*, respecto a la expresión oral, es narrar una historia. En el ámbito de la competencia discursiva, los conectores adquieren una importancia relevante para la producción de un texto oral articulado y coherente. Así, a lo largo de las cinco clases, durante la intervención lectiva de 450 minutos, hemos tratado aspectos de la estructuración y coherencia de la producción oral de una historia, trabajando la planificación de la narrativa, bien como algunas de sus características, como los modos de representación (narración y descripción).

Intentamos probar que un trabajo sistemático sobre los aspectos que estructuran este tipo de texto, en particular, los conectores, lleva los alumnos a tomar conciencia de los elementos que producen un texto coherente.

La diversificación de las actividades, el trabajo colaborativo en grupos y la consolidación progresiva de los saberes han sido las estrategias de enseñanza privilegiadas para crear alumnos más autónomos.

Palabras clave: expresión oral, competencia discursiva, conectores, coherencia, cohesión, planificación, narrativa, pintura, E/LE.

Resumo

Neste relatório, apresentamos o trabalho realizado na Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira, em Rio Maior, entre os dias 26 de janeiro e 12 de fevereiro, de 2015, com uma turma de décimo primeiro ano, nível B2.1., num contexto de prática supervisionada. O objetivo da unidade didática consistia em desenvolver a competência discursiva na expressão oral, centrada na coesão y coerência de textos narrativos orais planificados, utilizando para tal, como ferramenta e como área temática, a arte, mais propriamente a pintura figurativa de Joaquín Sorolla.

Uma das atividades, previstas nas competências comunicativas do *Programa de Espanhol. Nível de Continuação, 11.º ano*, no que respeita à expressão oral, é narrar uma história. No âmbito da competência discursiva, os conectores adquirem uma importância relevante na produção de um texto oral articulado e coerente. Assim, durante as cinco aulas, cuja intervenção pedagógica durou 450 minutos, tratámos aspetos da estruturação e da coerência da produção oral de uma história, trabalhando a planificação da narrativa, bem como algumas das suas características, nomeadamente, os modos de representação (narração e descrição).

Tentámos provar que um trabalho sistemático sobre alguns aspetos que estruturam este tipo de texto, particularmente, os conectores, assim como sobre a planificação textual, permite que os alunos se consciencializem da importância de alguns fatores que intervêm na produção de um texto coerente e coeso.

A diversificação das atividades, o trabalho colaborativo e a consolidação progressiva dos saberes foram as estratégias de ensino privilegiadas para formar alunos mais autónomos.

Palavras-chave: expressão oral, competência discursiva, conectores, coesão, coerência, planificação, narrativa, pintura, E/LE.

Introducción

1. Introducción

La competencia oral ejerce una función social que permite a cada persona interactuar con sus semejantes. La inserción social del lenguaje exige a cada hablante la capacidad de adecuación de las producciones verbales en función de los diferentes contextos de uso. Como esta competencia comunicativa no se restringe al dominio innato asociado a la capacidad de hablar, es la escuela que da las herramientas para que los alumnos desarrollen esta destreza de una forma eficaz. Según Baralo (2000), para un estudiante de español/LE la adquisición de la habilidad para comunicarse oralmente es el objetivo más importante de su esfuerzo.

Dolz-Mestre y Schneuwly (2009) afirman que nadie, hoy, duda de que es necesario enseñar la oralidad. Pero de un punto de vista histórico, se trata de un producto tardío de la cultura escolar. La oralidad estaba fuertemente dependiente de la escritura. Era un trabajo sin especificidad, o sea, la oralidad era dominada por las normas de la escritura. Aprender a hablar consistía en aprender a producir frases correctas, bien hechas, en un formato de cambio verbal - interrogación, respuesta y evaluación -, a la cual se junta la ausencia de una producción larga por parte de los alumnos. La enseñanza de la oralidad conoce una redefinición apenas durante los años sesenta cuando se establece un plan de renovación de la enseñanza del francés, según el cual el objetivo de la enseñanza de la lengua materna es dotar al alumno de todos los medios para que él se comunique oralmente y por escrito.

A pesar de esta nueva conciencia sobre el lugar de la oralidad en la escuela, que produjo reflexiones didácticas, se considera que las investigaciones se caracterizan por su naturaleza descriptiva, esto es, centradas en el lenguaje de los alumnos en función de parámetros ontogenéticos y, sobre todo, sociales. En este sentido, Rispail (1995) considera que la enseñanza de la oralidad no es concebida como un objeto de estudio en las clases. La prueba está en el hecho de que el entrenamiento de esta destreza no es una práctica habitual en el cotidiano de las clases de lengua. Reyzábal (1993), Lafontaine (2000), Schneuwly (1996), Vilà i Santasusana (2005) dicen que algunas de las razones para este hecho residen en la rareza de modelos teóricos y en la ausencia de materiales didácticos. Nussbaum (1994) aporta otras razones que

contribuyen a explicar por qué no se ha trabajado el uso oral de la lengua. Menciona el prestigio de la lengua escrita, ligado a una serie de concepciones sobre el papel educativo de la escuela, más centrado en el objeto de estudio que en el individuo, así como el enfoque tradicional de relaciones entre lingüística y didáctica de la lengua, que se han centrado en la descripción “de un sistema ideal y no en el uso en situaciones concretas” (1994:40).

De acuerdo con Dolz-Mestre y Schneuwly (2009), para aprender a hablar es necesario comunicar. Esto significa que, cuando se trabaja esta destreza, deben ser creadas situaciones diversificadas durante las cuales los alumnos deben tomar la palabra para producir discursos reales (explicaciones, debates) o ficticios (historias, relatos, juegos de roles). Esta concepción se integra en el ámbito de la competencia comunicativa. Como subraya Agustín (2006:1), “las destrezas orales tanto de comprensión como de expresión juegan un papel más que fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa”. Considerando la importancia de la comunicación para el desarrollo del individuo y su socialización, el desarrollo de la oralidad adquiere un valor relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje de E/LE. Esto significa que los enfoques comunicativos pretenden hacer del alumno un hablante comunicativamente eficaz en la lengua. Además, Littlewood (1992) refiere que la lengua cumple importantes funciones mentales que afectan a cómo entendemos el mundo y a cómo reflexionamos sobre lo que nos rodea. Como afirma Pérez Fernández (2009:300):

“En una educación holística e integradora el objetivo primero debe ser proporcionar al alumno una herramienta eficaz para la resolución de problemas reales. Para ello ha de lograrse ampliar su abanico expresivo y sus estrategias de escucha mediante un diseño coherente de actividades variadas en situaciones comunicativas diversas que ofrezcan al educando la posibilidad de crecer en sus usos comunicativos (y no sólo lingüísticos).”

En este sentido, partiendo de la premisa de que si la única forma de aprender a escribir es escribiendo y leyendo, también la única forma de aprender a hablar y comprender un discurso oral es hablando y escuchando, respectivamente.

El concepto de competencia comunicativa será el eje central del trabajo. De entre las subcompetencias comunicativas, establecidas por Canale (1995), o sea, la

competencia gramatical, la sociolingüística, la estratégica y la competencia discursiva, elegimos esta última. La competencia discursiva tiene que ver con la articulación de las formas y los significados de la gramática de una lengua que permiten configurar un texto en el molde de un género determinado. Se destaca en el texto la cohesión y la coherencia. En Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante *MCER*), la competencia discursiva, que pertenece a la competencia pragmática, se define como “la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua” (2002:120). En el *Plano Curricular instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006, en adelante *PCIC*), el inventario específico de contenidos de carácter discursivo comprende las funciones, las tácticas y estrategias pragmáticas y los géneros discursivos y productos sociales.

De entre los diferentes géneros discursivos, elegimos la narrativa para trabajar el uso de los conectores, en el ámbito de la competencia discursiva. En Fernández (2002:7), una de las competencias comunicativas previstas en la expresión oral es “narrar um acontecimento real ou imaginário. Contar uma história.” En *MCER*, (Consejo de Europa, 2002:62), en las actividades de expresión oral, el alumno, en los niveles B1 y B2, “realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos” y “realiza descripciones claras y detalladas sobre una amplia gama de temas relacionados con su especialidad”. Se trata, sin duda, de una actividad común, sencilla y que propicia el uso cuidadoso de los conectores, pues la comunicación oral implica que las oraciones estén entretejidas de una manera completa, de forma que el interlocutor pueda comprender el discurso.

De acuerdo con este plano de trabajo, el informe está dividido en dos partes principales, seguidas de referencias bibliográficas y de anexos. En la primera, presentamos la reflexión sobre las cuestiones didácticas que sirven de fundamento teórico para la unidad puesta en práctica. Así, presentamos las diferencias entre la expresión escrita y la expresión oral, sobre la lengua oral formal; definimos el concepto de competencia discursiva oral; reflexionamos sobre los conceptos de texto y discurso; identificamos los mecanismos discursivos y lingüísticos de la narrativa, destacando los conectores que construyen la cohesión y la coherencia. Como la pintura figurativa es la herramienta de trabajo a partir de la cual los alumnos desarrollan la competencia discursiva en la expresión oral, hacemos una reflexión

sobre el rol del arte, más propiamente, sobre las imágenes en la adquisición de la competencia trabajada.

En la segunda parte, presentamos la unidad didáctica, debidamente fundamentada en la metodología adoptada y encuadrada por la descripción de la escuela, del grupo de alumnos. Describimos la planificación, las transcripciones de las producciones orales y, por fin, presentamos los instrumentos de evaluación y el análisis final sobre los resultados de los alumnos.

Encuadramiento teórico

2. Encuadramiento teórico

2.1. La evolución de la metodología de enseñanza y aprendizaje de la LE para un abordaje comunicativo

Antes de justificar la importancia del método comunicativo, importa hacer una breve exposición sobre los diferentes métodos que lo antecedieron para percibir las razones que determinaron la defensa, en nuestro trabajo, del abordaje comunicativo. Como afirma Martín Sánchez (2009: 61), “el método es el camino para llegar a un resultado determinado”. Se trata, así, de poner en práctica una metodología que ayude a los alumnos a aprender y a desarrollar las destrezas de una lengua. Claro que, así como una lengua es un organismo vivo que cambia, también los diferentes métodos que existieron y existen para enseñar una lengua son un reflejo de múltiples cambios que surgen en una comunidad de hablantes (cambios de naturaleza económica o sociológica).

2.1.1. El método directo

El método directo, desarrollado por Berlitz, en 1878 (*apud* Sánchez, 1992), una metodología que persigue la asociación entre palabra y significado sin la mediación de la lengua materna del alumno, surgió en los finales del siglo XIX y conoció su difusión más generalizada en la primera mitad del siglo XX. Este método asienta en los siguientes principios: énfasis en la lengua oral; rechazo de la traducción y de las explicaciones gramaticales, hasta el alumno haber alcanzado un mínimo grado de dominio de la lengua; preeminencia de la conversación y técnica de pregunta y respuesta, y los profesores debían ser hablantes nativos del idioma que enseñaban. Se subraya, también, de entre las varias características de este método, las siguientes: la lengua es un instrumento de comunicación prioritariamente oral y secundariamente escrita; los textos literarios no constituyen el modelo de lengua que sirve de base a la enseñanza; el aprendizaje se lleva a cabo en los entornos naturales, asociando las palabras a los objetos que las representan; las palabras se dan en un contexto en lo cual cobran su significado pleno. Es un método que privilegia el aprendizaje lingüístico natural, inductivo, que no deriva de una actividad reflexiva y analítica mediante procesos de abstracción inferidos de las reglas gramaticales.

En este método hay algunos aspectos que nos parecen interesantes, como el hecho que los alumnos no deben ser individuos pasivos en su aprendizaje y sí participativos; sin embargo, hay un aspecto negativo que queremos destacar, que es el hecho de que la interacción oral con los alumnos suele reducirse a la pregunta-respuesta o a la denominación de objetos en la lengua meta. Es un modelo, como refiere Sánchez (1992), para la repetición, reutilizando frases y estructuras similares.

2.1.2. La metodología de componente y base estructural (audio-oral y situacional)

Uno de los factores que contribuyeron para la configuración de la nueva metodología fue la importancia alcanzada por la lingüística aplicada en el área de la enseñanza de lenguas. Este cambio es impuesto por la necesidad de, en plena Segunda Guerra Mundial, aprender rápidamente idiomas como el alemán o el japonés. La memorización de reglas gramaticales o de frases bien construidas, así como la escasa elaboración de materiales facilitadores de un buen aprendizaje tenían que dar lugar a otra metodología. El intento renovador fue iniciado por la escuela estructuralista norteamericana, en la década de cuarenta del siglo XX. Los lingüistas, como Fries (1945, *apud* Sánchez, 1992) determinaban las estructuras de las lenguas, producían los materiales con esas estructuras y los profesores los llevaban a la clase.

El método oral (audio-oral) adquiere un rol central, un método que privilegia el concepto de hábito, la repetición de estructuras mediante los ejercicios de sustitución de elementos, el cambio repetitivo de estructuras o la repetición de frases oídas. Se hace hincapié no solo en la enseñanza de la lengua oral, sino en los aspectos culturales y en la estructuración de las cuatro destrezas lingüísticas como componentes básicos de la lengua.

Otro método de base estructuralista es el situacional, que nació en la reunión propiciada por el British Council en 1955 (*apud* Sánchez, 1992). Esta denominación resulta de la importancia dada a la situación, pues las estructuras lingüísticas están siempre ligadas a una situación y a un contexto. Esta metodología también privilegia la oralidad, o sea, primero se enseña la lengua oral y en segundo, la escrita. El modelo de lengua resulta de la observación y el análisis de la producción lingüística de los hablantes y el uso de lengua tiene siempre una finalidad funcional: comunicar.

Este repaso por las principales teorías se justifica en la medida en que, a pesar de la distancia temporal, de las nuevas perspectivas y de los diferentes procedimientos que los separan, hay dos aspectos significativos que queremos subrayar: una enseñanza orientada hacia el objetivo de lograr que el alumno comunique en la lengua que aprende y un aprendizaje de una lengua que sea más representativa del uso real. Se trata de métodos que invitan a pensar que los cambios se producen por efecto de la innovación, de la necesidad de crear una metodología que constituya una nueva forma de intervención pedagógica que sea mejor que la anterior. En el análisis de estos métodos, percibimos que la tónica de la didáctica debe recaer sobre la lengua y el hablante. La lengua es un instrumento de comunicación que prepara a los hablantes para alcanzar la competencia comunicativa. Defendemos, por eso, que la competencia comunicativa es como un compendio de saberes, capacidades, habilidades, de que el hablante deberá disponer para producir y comprender discursos adecuados a una situación y al contexto de la comunicación.

De la constatación de que la comunicación es un proceso de gran complejidad, la metodología comunicativa, o el método comunicativo, debe abarcar todas las áreas en que se lleva a cabo la comunicación (oralidad, expresión escrita, comprensión escrita y oral) para, así, facilitar la consecución de objetivos. En nuestra perspectiva, estos objetivos traducen la comunicación efectiva, centrada en el uso. El denominado método comunicativo es lo que mejor responde a esta necesidad de trabajar la lengua en cuanto instrumento, por eso todo el proceso es portador de significación, se da en un contexto, busca la consecución de un objetivo mediante la realización de varias actividades o tareas, respectando un código (gramática), pero este código no se sobrepone a los fines comunicativos.

2.2. Sobre la competencia comunicativa

Vez (2010), en un artículo sobre los paradigmas de investigación en lenguas extranjeras, reflexiona sobre una evolución de la didáctica y afirma que los cambios que la enseñanza de lenguas ha conocido “están condicionados y estrechamente vinculados a fenómenos que tienen lugar en el amplio y complejo contexto de la permanente transformación antropológica del individuo y su entorno existencial” (2010:82). Este pensamiento está directamente relacionado con el concepto de competencia comunicativa, que es uno de los más importantes en lingüística, sea en

el estudio de la adquisición de segundas lenguas, sea en la enseñanza de esas lenguas. Vez (2010:86) hace una breve referencia histórica sobre la progresiva transformación de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua extranjera y considera que el cambio de paradigma – de una didáctica centrada en la gramática para una didáctica centrada en el enunciado y el usuario – obedece al principio de la movilidad fomentada por la Unión Europea. El Consejo de Europa, según el autor (2010:87), “[...] pone en marcha una serie de acciones que orientan la investigación en lingüística en un foco de una orientación hacia el uso social, como comunicación efectiva, de las lenguas en general”.

De hecho, en el simposio sobre la *Enseñanza de Lenguas Modernas en la Educación de los Adultos*, que se celebró en Ruschlikon, en 1971, se reconoce que el principal objetivo se fija en la idea de que las lenguas son aprendidas para el uso. Las premisas defendidas en este simposio se materializan en el establecimiento de un marco de referencia europeo en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Este objetivo está bien presente en Widdowson (1978:12):

“La raison est que lorsque nous faisons l’acquisition d’une langue, nous n’apprenons pas seulement à former et comprendre des phrases correctes comme s’il agissait d’unités linguistiques isolées produites fortuitement; nous apprenons aussi à employer des phrases de façon appropriée à des fins de communication. Nous ne sommes pas de simples grammaires ambulantes”.

La expresión competencia de comunicación, también, fue usada en el ámbito del aprendizaje y enseñanza de lenguas. Paulston (1984) refiere que aquellos que trabajaron en la enseñanza de las lenguas extranjeras en los Estados Unidos usaban esta expresión para designar una capacidad de interactuar espontáneamente. Añade, también, que

“People who work in ESL, on the other hand, tend to use communicative competence in Hymes’ sense to include not only the linguistic forms of the language but also its social rules, the knowledge of when, how and to whom it is appropriate to use these forms (1984:15).”

La importante difusión del concepto de competencia comunicativa está relacionada con los estudios emprendidos por Chomsky (1965), los cuales establecieron una

distinción entre competencia y actuación. Chomsky define la competencia como siendo la capacidad innata del hablante para producir, comprender y reconocer la estructura de todas las frases de su lengua. Defiende que la lengua es un conjunto infinito de frases, no solo existentes sino posibles, o sea, aquellas que se pueden crear a partir de la interiorización de las reglas de la lengua. La actuación, *performance*, es determinada por las situaciones concretas que determinan el uso de la lengua. Pero el interés de este lingüista norteamericano no es la adquisición y enseñanza de lenguas, su interés se dirige al desarrollo de una teoría lingüista centrada principalmente en las reglas gramaticales. Su teoría se basa en un hablante oyente ideal, en una comunidad de hablantes homogénea, que conoce su lengua y no está afectada por las limitaciones psicológicas

Hymes (1972) desafió las formulaciones de Chomsky, argumentando que, además del conocimiento lingüístico (las reglas que describen los sistemas fonológico, morfológico y sintáctico), era necesario contemplar la noción de la sociolingüística, que está directamente relacionada con el concepto de uso de la lengua en su contexto. Así, Hymes, antropólogo de formación, incorporó la dimensión social en el concepto de competencia. Cuando añadió el término *comunicativo*, demostró claramente que el lenguaje es fruto de la experiencia social. Así, la competencia comunicativa se relaciona con el conocimiento y la habilidad de los hablantes para el uso adecuado de la lengua en los diferentes retos comunicativos dentro de una comunidad hablante.

Su modelo de competencia comunicativa incluye cuatro sectores, a saber: el grado de posibilidad, que es entendido como aquello que es posible de acuerdo con el sistema lingüístico del hablante; el grado de factibilidad, que se refiere a lo que es posible teniendo en cuenta la capacidad psicolingüística del hablante; el grado de adecuación, que comprende el contexto, y el grado de ocurrencia, que respecta a lo que acontece, dependiente de la posibilidad, factibilidad y adecuación.

De entre los lingüistas que desarrollaron un modelo de competencia comunicativa están Canale y Swain (1980). Ellos siguen los presupuestos de Hymes y se centran en la aplicación pedagógica de la enseñanza de lenguas. La competencia comunicativa implica una interdependencia entre la competencia gramatical, o sea, el conocimiento del vocabulario, la morfología y la sintaxis, y la competencia sociolingüística. Esta estudia la forma como las frases o expresiones son producidas y entendidas en diferentes situaciones. Canale y Swain distinguen tres componentes de la competencia comunicativa: la competencia gramatical, que está relacionada con

el dominio del código lingüístico; la competencia sociolingüística, que está ligada a las reglas socioculturales de uso, reglas que están dependientes de factores contextuales como la situación de los participantes, los objetivos y las convenciones de la interacción (el conocimiento de lo que es aceptable socialmente); la competencia estratégica, que integra “estrategias de comunicación verbales y no verbales a las que puede recurrir para compensar los fallos comunicativos debidos a variables de actuación o a una competencia insuficiente” (1980:30).

En un artículo de 1983, Canale presenta un cuarto componente, la competencia discursiva, que es objeto de análisis más profundo en el capítulo 2.3. Está relacionada con “el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, oral o escrito, en diferentes géneros” (1995:68).

En 1990, Lyle Bachman nos da a conocer un modelo más complejo. Distingue la competencia organizativa de la competencia pragmática. La primera se subdivide en competencia gramatical – que comprende el vocabulario, la morfología y la fonología/grafía – y competencia textual, la cual engloba la cohesión y la organización retórica. La segunda se subdivide en competencia ilocutiva, que consiste en la capacidad del hablante en expresar su intención comunicativa, y en la competencia sociolingüística, que hace referencia al conocimiento para realizar las funciones previstas en la competencia ilocutiva. En su modelo, la competencia estratégica gana un lugar destacado. Ampliando los conceptos presentados por Canale y Swain (1980), la autora incluyó tres componentes, a saber: evaluación, planificación y ejecución -“assessment, planning and execution”-, (1990: 100). El primero se relaciona con la identificación necesaria para realizar un objetivo comunicativo; el segundo tiene que ver con la recuperación de los elementos relevantes (gramaticales, sociolingüísticos, textuales) para elaborar un plan cuya ejecución deberá alcanzar ese objetivo comunicativo; el último utiliza todos los mecanismos para llevar a cabo el plan en el canal apropiado a la meta comunicativa y al contexto.

Destacamos estos aspectos en el modelo de Bachman, porque fuimos sorprendidos con la presencia del componente del “planning” integrando la competencia estratégica, pues, ¿por qué no integra solamente la competencia textual? Pero percibimos que las competencias enunciadas no son estanques, son elementos dinámicos, pues verificamos que comunicar implica una interdependencia entre contexto y discurso. Esto significa, para nosotros, que el uso comunicativo de una

lengua significa no sólo producir e interpretar textos sino también aquello que se concretiza a través de la relación entre un texto y el contexto en que la producción ocurre. El dinamismo a lo cual aludimos está bien presente en los modelos de los próximos autores: Celce-Murcia, Dornyei y Thurrel (1995).

Celce-Murcia, Dornyei y Thurrel (1995) construyeron un modelo de competencia comunicativa que integraba las competencias lingüística, estratégica, sociolingüística, accional y discursiva. Una de las importantes contribuciones de este modelo fue demostrar la importancia de la interdependencia de los varios componentes que lo constituyen. En su esquema, la competencia discursiva ocupa un lugar central, porque los recursos lexicogramaticales, el componente pragmático de la lengua, que se define como competencia accional, y el contexto sociocultural se organizan para llevar a cabo funciones comunicativas. El círculo entorno de la pirámide ilustra la competencia estratégica. Se trata de un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permite al locutor negociar significados, resolver ambigüedades y compensar los fallos existentes.

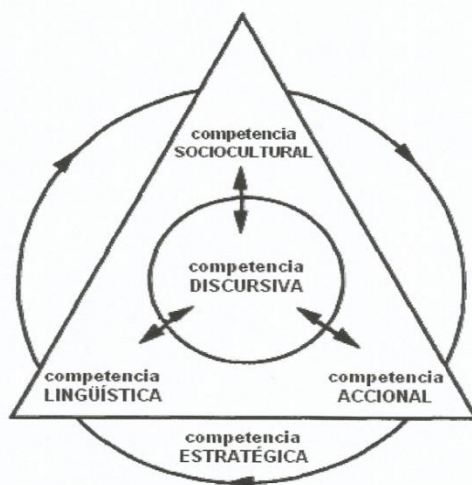


Figura 1. Representación esquemática de la competencia comunicativa (Celce-Murcia, Dornyei y Thurrel, 1995:10)

En 2007, Celce-Murcia dio a conocer un esquema revisado del año 1995, proponiendo la competencia formulaica y, a su vez, la competencia accional queda reformulada como un componente de la competencia interaccional, que incluye la conversacional y la no verbal o paralingüística. Este modelo más reciente mantiene el rol de la competencia sociocultural (se refiere a los conocimientos pragmáticos de los

hablantes). La competencia discursiva también mantiene su centralidad. Se trata de la selección, secuenciación y organización de palabras y estructuras sintácticas para obtener una comunicación conexa y coherente. La autora describe varias sub-competencias, cuatro de las cuales asumen una gran importancia: cohesión - convenciones relacionadas con el uso de la referencia (anáfora y catáfora), sustitución, elipsis, conjunciones y cadenas lexicales; deixis: señalamiento que se realiza mediante ciertos elementos lingüísticos que muestran, que indican una persona o un lugar; coherencia: expresión e interpretación del contenido y el propósito, tematización, organización de información vieja y nueva, manteniendo la continuidad temporal, de causa y efecto, condición y consecuencia, etc.

Los triángulos de la izquierda y de la derecha dicen respecto a las competencias lingüística y formulaica. La primera incluye los conocimientos fonológico, morfológico y sintáctico. La segunda respecta al uso de expresiones fijas de que los hablantes se sirven para la interacción comunicativa.

La competencia interaccional corresponde al conocimiento inherente a los turnos de habla, o sea, todo que dice respecto a la troca de informaciones, expresión de opiniones, sentimientos, problemas y escenarios futuros.

La competencia estratégica, ocupando el mismo lugar, comprende las estrategias de comunicación (sustitución de mensajes, evitación de temas, abandono); realización o compensación (circunloquios, extranjerización, invención de palabras, etc.); autosupervisión (reparación, parafrasearse...); interacción (petición de ayuda, negociación de significados; social (interacción con hablantes nativos con quienes se puede entrenar la lengua meta). Además de estas estrategias, hay las estrategias de aprendizaje: las cognitivas, las metacognitivas y las memorísticas.

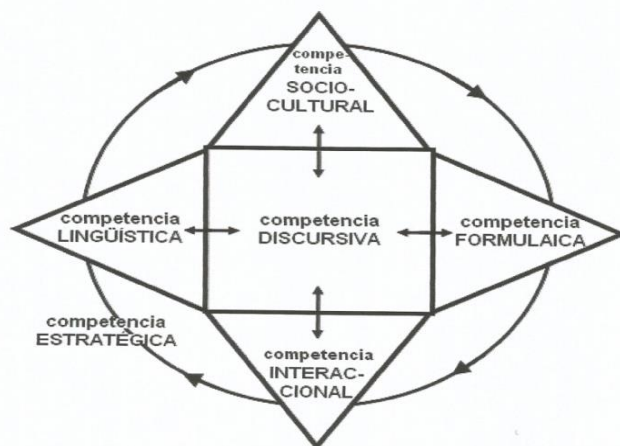


Figura 2: Representación esquemática revisada de la competencia comunicativa (Celce-Murcia, 2007:45)

Para nosotros, este análisis sobre la competencia comunicativa evidencia su importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera, por eso se comprende el mensaje expuesto por Widdowson (1978:13) cuando decía que “l’apprentissage d’une langue implique [...] l’acquisition de la capacité à former de phrases correctes.[...] Mais il implique aussi l’acquisition de la capacité à comprendre quelles phrases ou quels segments de phrase sont appropriés à tel contexte.” Esto significa que el método comunicativo combina el aspecto funcional con el aspecto estructural de la lengua. Además, queda claro que la comunicación se produce a un nivel textual y no solamente oracional, por eso consideramos que es importante tener en cuenta, a la hora de enseñar una lengua extranjera, los varios componentes que hacen parte de la competencia comunicativa. Como dice Cenoz (2004), los alumnos deben “utilizar la lengua en un contexto adecuado, transmitir y comprender intenciones comunicativas, elaborar y comprender textos orales y escritos y disponer de recursos para superar las dificultades de la comunicación” (2004:8).

El destaque dado por nosotros al último esquema pretende justificar la temática de la experiencia didáctica descrita en este trabajo. A partir de una breve reseña de las aportaciones teóricas de algunos expertos en sociolingüística y didáctica de lenguas, se puede inferir que la componente discursiva conoce una importancia creciente. Como está presente en *MCER* (Consejo de Europa, 2002:91), “no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto”. Su análisis y práctica es imprescindible al alumno porque le permite realizar de forma eficaz, en cada situación comunicativa, una intención. Este aspecto se encuentra plasmado en *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), en el ámbito del componente “pragmático-discursivo”, pues uno de sus elementos con aplicación didáctica es el análisis del discurso en el apartado dedicado a las tácticas y estrategias pragmáticas.

2.3. Sobre la competencia discursiva

El concepto nace en el marco de estudios de la etnografía de la comunicación, como desarrollo de la competencia comunicativa propuesto por Hymes. Canale (1983) fue uno de los primeros autores a definir las (sub)competencias, una de las cuales la discursiva, en contraposición con la noción de competencia lingüística, pues

esta respecta al dominio de las reglas formales del lenguaje, y aquella está relacionada con el dominio de “recursos para conseguir la cohesión y la coherencia de los textos, tanto escritos como orales, en los diferentes géneros. La unidad se consigue a través de la cohesión de la forma y la coherencia de los contenidos” (Pinilla Gómez, 2008:436).

En el *MCER* (Consejo de Europa, 2002:120), la palabra clave que sirve para definir la competencia discursiva es “ordenar”. De hecho, la tónica se centra en la estructuración de un texto.

En el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), como ya habíamos presentado, el inventario específico de contenidos de carácter discursivo comprende las *funciones*, las *tácticas* y *estrategias pragmáticas* y los *géneros discursivos* y *productos textuales*. En el capítulo dedicado a las *funciones*, se destaca el epígrafe dedicado a *estructurar el discurso*. En lo de las *tácticas*, están explícitas la *construcción e interpretación del discurso*. Por último, el capítulo reservado a los *géneros discursivos* y *productos textuales* es el que ofrece más datos al profesor para la enseñanza de la competencia discursiva.

Como se puede constatar, esta competencia es una de las más importantes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Para algunos expertos, es también referida como *textual*. Para Canale (1983), se trata de una *competencia discursiva*, pues se refiere al modo como se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto con cohesión en diferentes géneros. Por su turno, Bachman (1990), como está presente en el capítulo anterior, habla de una *competencia textual* para referirse al conocimiento de las convenciones para unir frases que se estructuran de acuerdo con las reglas de cohesión y organización retórica.

Alonso Belmonte (2004) dice que una de las más importantes consecuencias del análisis del discurso en la enseñanza de lenguas fue el estudio del texto. El destaque dado por nosotros al esquema de Celce-Murcia (2007) es reiterado, puesto que se observa la importancia del discurso y de su relación con el nivel pragmático de la lengua, como evidencia la inclusión del componente “pragmático-discursivo” en los contenidos y objetivos del español presente en el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006). Recuperando el rol de la competencia comunicativa, podemos afirmar que un alumno es comunicativamente competente cuando es capaz de captar y producir un texto con cohesión, coherente y adecuado al contexto. Para nosotros, esto significa que la

adquisición de la competencia discursiva es la demostración más visible de la competencia comunicativa.

Canale y Swain(1980), Canale (1983), Bachman (1990), Bachman y Palmer (1996), Celce-Murcia, Dornei y Thurrel, (1995) y Alcón (2000) contribuyeron con importantes estudios sobre el lugar de la competencia discursiva en la aprendizaje de las lenguas.

2.3.1. La evolución del concepto de competencia discursiva en el tiempo

Los conceptos de cohesión y coherencia ya habían sido estudiados por Halliday y Hasan (1976). Después, Bachamn (1990) y Palmer y Bachman (1996) amplian el concepto de Canale porque tienen en consideración el género y la tipología textual. El modelo de Celce-Murcia, Dornyei y Thurrel (1995) relacionan todos los componentes de la competencia comunicativa, al revés del modelo de Bachamn y Palmer, pues todos ellos son creadores del discurso. Celce-Murcia vio en la competencia discursiva el eje central en torno de lo cual están las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática.

La visión vertebradora e integradora de la competencia discursiva ha sido estudiada por Alcón (2000), que propuso otro modelo más completo. Su modelo de competencia comunicativa comprende tres subcompetencias que están relacionadas: *competencia discursiva*, *competencias y habilidades psicomotoras* y *competencia estratégica*. La primera incluye la competencia lingüística, la competencia textual y la pragmática. Para Alcón (2000), la competencia discursiva está al servicio de las habilidades lingüísticas que establecen una relación de interdependencia con un propósito comunicativo. La competencia estratégica contempla las estrategias de comunicación y las de aprendizaje.

De acuerdo con el *MCER* (Consejo de Europa, 2002:120), las variables indispensables para ser competente discursivamente son las siguientes:

“[...] los temas y las perspectivas; que las oraciones estén ya dadas o que sean nuevas; la secuencia natural; relaciones de causa y efecto (o viceversa); la capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de la organización temática, la coherencia y la cohesión, la ordenación lógica, el estilo y el registro, la eficacia retórica y el principio de cooperación; la organización del texto”.

El mismo documento subraya el hecho de que para los alumnos, en niveles más altos, el dominio de la competencia discursiva es muy importante. De entre los varios componentes presentados, como la flexibilidad, el turno de palabra, están el desarrollo de descripciones de narraciones y la coherencia y la cohesión. De hecho, en nuestro trabajo, quisimos desarrollar la competencia discursiva de los alumnos, trabajando la organización del texto (estructuración de la información en la realización de distintas macrofunciones, en este caso, la narración de una historia). En la organización del texto, dimos relevo a la cohesión y, consecuentemente, a la coherencia. Era fundamental que los alumnos utilizaran, eficazmente, una variedad de palabras de enlace para articular sus ideas con claridad.

2.4. Discurso y texto

En la definición de la competencia discursiva, se destaca la capacidad de dirigir y estructurar el discurso, ordenar las frases en secuencias coherentes, según las convenciones de una comunidad para construir un texto.

Como el objeto de nuestro análisis es la competencia discursiva en la expresión oral, se impone una clarificación sobre los términos discurso y texto.

Silva (2012:15) refiere que las designaciones de texto y discurso son usadas para explicar conceptos diferentes. No se trata de oponer a penas un producto verbal escrito a un producto verbal oral. La distinción transcurre de posicionamientos teóricos propios de áreas de investigación y de modelos específicos. Los dos conceptos están dependientes de las áreas en que se sitúan los expertos: lingüística textual, análisis del discurso, teoría del discurso u otras. En cuanto la primera área centra su objeto de estudio en el análisis lingüístico y sociológico del discurso, la segunda privilegia el carácter más lingüístico de la comunicación verbal, adoptando como objeto el texto.

Adam (*apud* Silva, 2012), uno de los principales teóricos en el ámbito de la lingüística textual, hizo la distinción entre discurso y texto, basándose en la forma como perspectiva el acto verbal. Así, para Adam, el texto es el acto verbal cuyo análisis está centrado en la organización interna (la ordenación de las ideas, la configuración formal, entre otros aspectos). El estudio del discurso radica en una

situación de enunciación, está dependiente de interlocutores que desempeñan un determinado rol en la sociedad e interactúan verbalmente en un espacio y en un lugar.

De esta forma, dado su carácter multifacético, el producto verbal puede ser analizado a la luz de la lingüística textual y, por eso, se privilegia su dimensión textual, o, al contrario, según los principios del análisis del discurso. Esto significa que el mismo objeto verbal puede ser considerado texto o discurso:

“[...] il est préférable de distinguer texte et discours comme les deux faces complémentaires d'un objet commun pris en charge par la linguistique textuelle – qui privilégie l'organisation du cotexte et la cohésion comme cohérence linguistique [...] – et par l'analyse du discours – plus attentive au contexte de l'interaction verbale”. (Adam, 2002:571)

Pero Halliday y Hasan (1976:293) subrayan la importancia de la situación y del contexto cuando definen el término *texto*: "Any piece of language that is operational, functioning as a unity in some context or situation, constitutes a text. It may be spoken or written, in any style or genre, and involving any number of active participants".

También para Fonseca (1991:265) no hace sentido definir cualquier acto verbal sin tener en cuenta la situación de la cual emerge, porque todos los textos integran marcas de la enunciación: “[...] a organização da língua não pode ser alheia às condições básicas do seu uso”.

Fairclough (1992), que es un analista crítico del discurso, presenta una concepción tridimensional del discurso, intentando, de esta forma, reunir tres tradiciones analíticas (texto, práctica discursiva y práctica social). Como afirma Gouveia (1997:51): “Trata-se, por um lado, de analisar textos escritos ou orais, por outro, de analisar práticas discursivas, e, por outro, ainda, de analisar eventos discursivos como instâncias da prática sócio-cultural”. Su modelo se materializa en un esquema donde práctica discursiva y práctica social establecen una relación de interdependencia, o sea, en cuanto la primera destaca los procesos de producción y consumo de textos, la segunda remite para los escenarios institucionales en los cuales el discurso es generado. La práctica discursiva funciona como una mediadora entre la práctica social y el texto, y nunca se habla sobre los aspectos de un texto sin referencia a la interpretación textual. Percibimos que hablar de discurso significa

inscribir el uso del lenguaje en un dominio social, por eso se habla de discurso político, militar o médico.

Van Dijk (1997:2), a propósito de sus estudios sobre el discurso, considera que este concepto contiene tres dimensiones: *(a) language use, (b) the communication of beliefs (cognition), and (c) interaction in social situations*. Teniendo en cuenta estas tres dimensiones, es natural que los estudios sobre el discurso abarquen varias áreas, como la lingüística, la psicología y las ciencias sociales.

Aunque el discurso pueda ser definido como evento comunicativo (*communicative event*) o como una forma verbal de interactuar, para los expertos (*discourse analysts*), el eje central de sus estudios son las dimensiones verbales – aquello que es dicho y escrito – de cualquier acción comunicativa. Por eso, los estudios sobre el discurso son sobre lo dicho y lo escrito según el contexto.

“Talk or spoken discourse comprises everyday conversations and other types of dialogue, such as parliamentary debates, board meetings or doctor-patient interaction. Text or written discourse, like the one you are reading, defines the large set of discourse types comprising, for example, news report in the newspapers, scholarly articles, novels, textbooks and advertising. In more technical sense, the term ‘text’ has sometimes been used in discourse, or to transcripts of talk. Here, however, we only use the term more or less in its everyday meaning of ‘written discourse’”. (Van Dijk, 1997:7)

También Maingueneau (1997), adoptando una perspectiva propia del análisis del discurso, considera que el discurso es una asociación de un texto con su contexto, sin embargo, el término texto y el de enunciado tienen definiciones semejantes, una vez que son considerados dos grupos lingüísticos autónomos, producidos por los enunciadorees en una situación concreta.

En la misma línea de pensamiento, Calsamiglia y Tusón (1999:15) consideran que el discurso es una práctica verbal dependiente del contexto, “[...] hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto”. Como se puede comprobar, esta definición está muy cercana de la que es dada por Van Dijk. Las dos características más importantes son la heterogeneidad y la complejidad, pero se resalta que esta complejidad no significa caos, porque el discurso está organizado por principios textuales y

socioculturales con el fin de que los hablantes produzcan actividades discursivas coherentes y contextualizadas, adecuadas a cada situación. Tal como otros teóricos, Calsamiglia y Tusón subrayan el hecho de que los estudios discursivos exigen un conjunto de áreas diferentes, pero que se articulan.

Dentro del estudio discursivo, los dos lingüistas afirman que los aspectos más concretos son el enunciado, considerado la concreción de un proceso de enunciación producido por un enunciador y dirigido a un enunciatario. Los enunciados se organizan en textos, sean orales o escritos.

El texto es una *unidad comunicativa, semántico-pragmática*, significativa y que ocurre en un determinado tiempo y espacio y que es protagonizado por los participantes del acto comunicativo: el productor / emisor y el receptor/ destinatario:

“[...] el texto es una unidad comunicativa de un orden distinto al oracional; una unidad semántico-pragmática de sentido, y no sólo de significado; una unidad intencional y de interacción, y no un objeto autónomo. La definición de texto como término técnico para referirnos al registro verbal de un acto comunicativo [...] implica que el texto es propiamente el componente verbal de todo discurso”. (Calsamiglia y Tusón, 1999:219)

Aludiendo al sentido etimológico de texto, que remite para las nociones de trama, de composición o disposición ordenada de las partes de un cuerpo, Calasamiglia y Tusón (1999) relevan el hecho de que el texto es un juego de relaciones, de unidades o secuencias de enunciados que, estableciendo una relación de continuidad, progresa hacia una meta.

Más recientemente, Lopes y Carapinha (2013:16) no establecen una distinción entre texto y discurso. Afirman que la componente lingüística no es la única dimensión en el proceso de producción e interpretación, pues no se puede omitir la dimensión pragmática, su dependencia de un contexto:

“Entendido como fragmento verbal intencionalmente produzido por um sujeito ancorado num tempo e num espaço específicos, e dirigido a uma instância de alteridade que de raiz desempenha um papel decisivamente interventor na sua génese e configuração, um texto/discurso não se define pela sua extensão, mas antes pela sua unidade semântica e relevância pragmática”. (Lopes, 2005:14-15; Lopes y Carapinha, 2013:15)

Nos damos cuenta, a través del análisis de alguna producción científica de los teóricos referidos, que el discurso es, sobre todo, el uso que los hablantes hacen de la lengua en diferentes situaciones. Entendemos que, a pesar de ser dos conceptos difíciles, porque hay inúmeras definiciones formuladas a partir de varias perspectivas teóricas, no hay una frontera entre discurso y texto. Es claro para nosotros que el objeto de estudio del análisis del discurso converge con el análisis del texto. Así, el denominado análisis del discurso es un área amplia, interdisciplinar y cuyo objeto de estudio es ese uso del lenguaje, de una forma contextualizada, producida, oralmente o por escrito, y dotado de sentido y de unidad, o sea, coheso y coherente con una determinada situación.

Como no es nuestra intención valorizar o menospreciar la opción de entender texto y discurso como conceptos antagónicos, y además nuestro objeto de estudio se centra en verificar el desarrollo de la competencia discursiva, más concretamente el uso adecuado de los conectores, optaremos por utilizar el concepto de texto. Pero reiteramos que, como afirma Adam (2005:29), cada texto es resultado de un acto de enunciación, por eso no puede existir una separación entre la dimensión discursiva y la dimensión textual, como se puede comprobar a través del esquema:

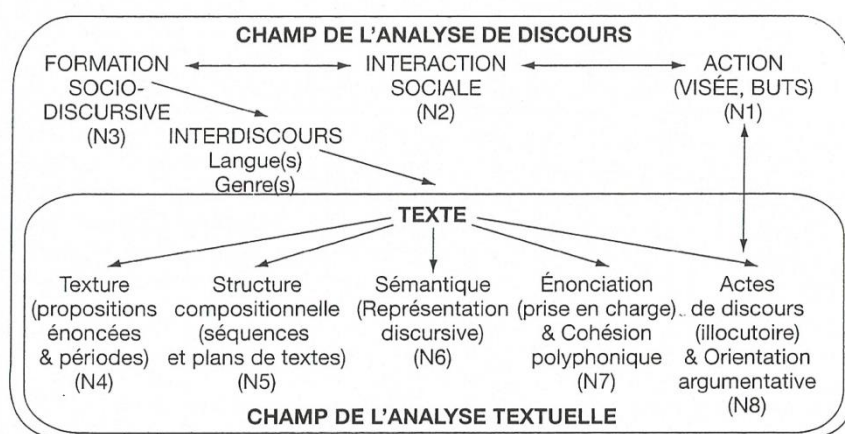


Figura 3: Representación del esquema sobre el ámbito de estudio del análisis del discurso y del análisis textual (Adam, 2005:31)

2.5. La clasificación de textos

El acto de clasificar es una necesidad del pensamiento humano para atribuir una organización a entidades diferentes. En este sentido, la clasificación de textos nos

permite destacar las propiedades de esas producciones verbales, encontrar regularidades y características idénticas. Como dice Silva (2012:31), hay múltiples ventajas en organizar estos “objetos singulares”. La clasificación permite agrupar productos heterogéneos, confiere un carácter sistemático a un conjunto de textos distintos, sirve para aproximar “entidades diferentes” a través de varios criterios que les permiten integrar una clase.

A la semejanza de las definiciones de discurso y texto, la clasificación de textos se revela una labor difícil, una vez que puede ser vista bajo diferentes perspectivas teóricas. Se habla sobre clasificación textual, clases, tipología textual, géneros, modos, una multiplicidad de términos que procura responder a las características únicas y diversas de los textos. Las diferentes disciplinas que estudian los fenómenos textuales y discursivos formulan concepciones antagónicas y terminología diferente. Para algunas, la noción de género está asociada a la de discurso y la noción de tipo a la de textos. Esto significa que la dimensión textual está subordinada a la dimensión discursiva. Pero para otras, esta “regla” no se aplica.

Cuando reflexionamos sobre las cuestiones de la clasificación de los textos, pensamos, inmediatamente, en Platón y Aristóteles, que, en las obras *República* y *Poética*, respectivamente, iniciaron un análisis importante sobre los géneros y los modos literarios. El primero propuso una distinción entre los textos en los cuales interviene solamente el autor, los textos en que intervienen el autor y los personajes y los textos en que intervienen a penas los personajes. Esta distinción corresponde, respectivamente, al modo lírico, al modo narrativo y al dramático. Aristóteles asimiló esta tripartición, pero incidió su atención en los modos lírico y dramático e incluyó otros criterios para distinguir diversos tipos de poesía. Las diferencias entre géneros literarios y modos radican en los siguientes aspectos: los primeros son históricamente situados en un determinado tiempo, los segundos integran un grupo cerrado, porque no evolucionan y ocupan un lugar más elevado, una vez que cada uno de los tres modos puede integrar un conjunto variado de géneros literarios.

Petitjean (1989) establece tres tipos de clasificaciones – heterogéneas, intermedias y homogéneas - con base en diferentes criterios y que corresponden a diferentes designaciones de las clases de textos (géneros discursivos, tipos de discurso, tipos de texto y tipos de secuencias textuales). Así, los géneros discursivos pertenecen a las clasificaciones heterogéneas, los tipos de discurso hacen parte de las intermedias y los tipos de textos integran las clasificaciones homogéneas. Los tipos

de discurso entran en la composición de los géneros. Para Bronckard (2004: 87), “los textos constituían productos de la actividad verbal que operan de manera permanente en las formaciones sociales; en función de sus objetivos, intereses y propósitos específicos, estas formaciones elaboran diferentes clases de textos con características relativamente estables (lo que se justifica que se las considere como géneros textuales)”. Los tipos de discurso son las estructuras lingüísticas que hacen parte de la composición del texto y que son creadas por locutores investidos de un determinado rol social. Como ejemplo, se puede decir que una novela se integra en la narración, o una intervención política oral está integrada en el relato interactivo.

En relación a los tipos de textos, Werlich (*apud* Silva, 2012:114) refiere que se distinguen cinco tipos, cuya clasificación está basada en operaciones cognitivas que subyacen a la producción e interpretación del contenido. Los tipos de textos son el texto narrativo, el descriptivo, el argumentativo, el expositivo y el instruccional. El primero se asocia al proceso de percepción de acontecimientos situados en un tiempo; el segundo está relacionado con las entidades en un espacio; el tercero corresponde a los procesos de evaluación y de asunción de una posición; el cuarto se refiere a los procesos de análisis y de construcción de conceptos; el último se asocia a una previsión de acontecimientos futuros.

Más recientemente, Silva (2012:34) reúne un conjunto de criterios que son útiles para la construcción de una tipología. Esos criterios son los siguientes: el principio de “homogeneidad”, el de la “exhaustividad”, de “no ambigüedad” y de “monotipia”. El primero respecta a la existencia de una propiedad importante que es compartida, como el simple hecho de cada texto constituir un producto verbal; el segundo dice respecto a la totalidad de los textos que pueden pertenecer a una determinada categoría; el tercero procura integrar un texto en una determinada tipología de acuerdo con criterios claros; el cuarto, que es semejante al tercero, defiende la idea de que cada producto verbal pertenece a un tipo.

Creemos que los criterios defendidos no pueden ser taxativos, porque encontramos ejemplos de textos que desafían las “normas”, y cuya clasificación se torna difícil o casi imposible, porque ocurren siempre en un contexto de situación y de cultura. Así que integrar un texto en una determinada clasificación es comprenderlo y encuadrarlo en un conjunto de convenciones establecidas.

De entre los criterios referidos, el último principio no es aceptable, pues casi todos los textos son heterogéneos, o sea, es posible encontrar en un texto narrativo

segmentos descriptivos, expositivos o argumentativos. Hay inúmeros ejemplos que comprueban la convivencia de características distintas en un texto que, por la dominancia de algunas marcas, se encuadra en un determinado género, o sea, un texto es constituido por varias camadas. Esta es la razón por la cual Adam (1997:666) afirma que es un erro hablar de clasificaciones que inciden sobre la totalidad de un texto. Esto significa que la noción de género fue preterida en función de la dimensión textual, visto que interesa analizar, preferencialmente, los elementos estables, o sea, las secuencias. Y la clasificación del texto es determinada por el número de secuencias pertenecientes a un tipo.

“L’unité «texte» est trop complexe et trop hétérogène pour présenter des régularités linguistiquement cernables. [...] j’ai situé les faits de régularité dits «récit», «description», «argumentation», «explication» et «dialogue» à un niveau que j’ai proposé d’appeler séquentiel. J’ai défini les séquences comme des unités compositionnelles supérieures à la phrase-période, mais très inférieures [...] à l’unité globale que l’on peut appeler texte” (Adam, 1997:666).

La tipología de secuencias propuesta por Adam es un conjunto cerrado de cinco tipos: secuencias narrativas, descriptivas, argumentativas, explicativas y dialogales. Cuando el texto es constituido por más de que una secuencia, ellas se pueden articular a través de tres procesos: la coordinación, la alternación y por encaje.

Entendemos, así, que las nociones de análisis del discurso y el análisis textual subyacen a una clasificación tan diversa de los textos. Como los estudios de Adam se centran en el ámbito de la lingüística textual, el establecimiento del término “secuencia” hace sentido, pues lo que importa es describir las diferentes formas como los locutores relacionan un conjunto de frases coherentes y cohesivas, por lo tanto, se depende que la extensión de un texto es importante para su clasificación. Pero parece existir una contradicción, pues las regularidades que determinan la clasificación de un texto son visibles en un nivel menor, razón por que Adam renunció a la idea de textos en la su completitud. Sin embargo, entendemos que la clasificación es determinada por un conjunto de secuencias de un determinado tipo, por eso la extensión es un factor importante. Este aspecto nos parece importante, porque, para Gouveia (2008), por ejemplo, la frase “Cuidado con el perro” constituye

un texto. Si es un texto, ¿podemos integrarlo en un género o en un tipo de texto? Nos parece difícil.

No olvidamos que los textos son productos de un enunciador o más, investido de un rol social, que están integrados en un determinado contexto, son condicionados por géneros discursivos y pretenden alcanzar un objetivo comunicativo. Así que se puede establecer una relación semántica de hiperonimia entre todas estas denominaciones, pero resaltamos que, solamente, el texto es un elemento físico, sea escrito u oral, pues los tipos de discurso y los géneros son apenas conceptos basados en los textos existentes. El género es, para nosotros, la estructura que permite que un texto sea semejante a otros, esto significa que un texto es compuesto por un conjunto de secuencias a través de las cuales ese texto se desarrolla. Por eso, en nuestro trabajo, defendemos la propuesta de Adam, según la cual el texto es el producto de la combinación y de la articulación de diferentes tipos de secuencias. Esta clasificación resulta, del punto de vista didáctico, útil porque acerca los alumnos de las especificidades de los textos, de las estructuras y formas de organización que tienen que conocer y dominar.

2.5.1. La clasificación de géneros y textos en los documentos orientadores: *Plan Curricular del Instituto Cervantes y Marco común europeo de referencia para las lenguas*

En el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), está presente un inventario de géneros que permite trabajar los textos en el aula. Según este documento, el género es

“una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes; en consecuencia, restringiendo este sentido al ámbito de la comunicación por medio de la lengua, se pueden definir los géneros como clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia.” (2006: 255)

Este concepto subraya el carácter variable de género, pues está dependiente de diferentes contextos, aunque se pueda identificar un conjunto de características distintivas que contribuye para su reconocimiento. Esas características se organizan en cuatro puntos.

En primer lugar, el texto presenta una determinada estructura organizativa, que posibilita la anticipación de contextos, la interpretación de las intenciones del autor. Esta estructura se divide en introducción, desarrollo y conclusión. En segundo lugar, el género tiene, naturalmente, limitaciones en cuanto a las posibilidades de desarrollo temático. Esto significa que, por ejemplo, una carta comercial no se confunde con un artículo científico. En tercer lugar, hay un conjunto de aspectos que proporcionan el reconocimiento inmediato del mensaje y la distinción de un texto dentro de determinada estructura global. En cuarto, los textos se agrupan de acuerdo con una función.

Es importante subrayar el hecho de que hay textos que se adscriben al género al que pertenecen y otros que el hablante integra en un género, pero que no presentan algunos criterios de predictibilidad estructural, secuencial y funcional, como, por ejemplo, la conversación informal.

El *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006:325) contempla las *macrofunciones* o secuencias discursivas, o sea, “categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia a veces ampliada de oraciones”. Las cinco secuencias son las siguientes: descripción, narración, argumentación, exposición y diálogo.

Este documento destaca la importancia del tratamiento didáctico del género, pues que facilita que el alumno comprenda la función comunicativa de determinado texto. Además, permite que adapte su necesidad comunicativa y creativa a las expectativas de los interlocutores y, también, posibilita “trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático), haciendo hincapié en el aspecto lingüístico que se adecue a la situación de aprendizaje” (2006:322). Los géneros propuestos en el documento son los siguientes: *anuncios publicitarios; chistes; comentarios y retransmisiones deportivas sobre actividades conocidas; conversaciones; debates y discusiones públicas; discursos de extensión media; entrevistas, informativos radiofónicos; instrucciones públicas; letras de canciones; noticias retransmitidas; películas y representaciones teatrales; presentaciones públicas preparadas*, entre otros.

El término texto es profundizado en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002). Los textos pueden clasificarse en distintos tipos de texto que pertenecen a distintos géneros.

El *MCER* (2002:95) define el concepto de texto como siendo el “resultado del proceso de producción lingüística [...] que, una vez pronunciado o escrito, se convierte en un mensaje transmitido por un medio o canal concreto e independiente de su creador.” (2002:95). Y los textos también se clasifican en distintos tipos que, a su vez, integran distintos géneros.

Este documento establece una relación estrecha entre el canal de comunicación y el tipo de texto. Los textos se distinguen en función de su canal, o sea, algunos tienen un carácter *perene* en cuanto otros son *efímeros*. Así, los tipos de textos orales definidos en el *MCER* (2002:93) son los siguientes: “declaraciones e instrucciones públicas; discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones; rituales; entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones); comentarios deportivos; retransmisión de noticias; debates y discusiones públicas; diálogos y conversaciones; conversaciones telefónicas; entrevistas de trabajo”. Queda claro que los géneros propuestos por los dos documentos no difieren mucho. Pero, al contrario del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), que se refiere al *discurso hablado* y al *texto escrito*, el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) hace referencia, solamente, al texto, sea oral, sea escrito.

2.6. La narrativa

Dada la naturaleza de nuestra propuesta didáctica, es importante reflexionar sobre las características de la narrativa, una vez que nos propusimos construir una unidad a través de la cual los alumnos pudieran mejorar su competencia discursiva, más concretamente hacer una utilización más consciente de los conectores en una narrativa oral.

Sabemos que los estudios sobre la narrativa remontan a Aristóteles, en la obra *Poética*, que introdujo conceptos como *exposición*, *desarrollo* y *conclusión*, términos que fueron apropiados por el período clásico. Los otros autores que se volcaron en la estructura de la narrativa fueron Tomashevsky (1925), Todorov (1968), que han distinguido los tres tipos de articulación: “embedding, enchaining, alternation or interlacing” (Todorov, 1981:53, *apud* Adam, 2011:3), entre otros.

Silva (2015), en una reflexión sobre la narrativa, alude al hecho de que pueden surgir varias designaciones, como *modo narrativo*, *género narrativo*, *texto narrativo* o *secuencia narrativa*. Cada una de estas designaciones está dependiente de diversos

criterios, dependientes de teorizaciones de naturaleza literaria, como son los casos de modo y género, e de naturaleza lingüística, cuyo objeto de estudio preferencial es el texto. Así, la clasificación de modo, originalmente propuesta por Platón, en *República*, está basada en un criterio de enunciación, o sea, en el modo narrativo intervienen el autor y los personajes. Se trata de una clasificación cerrada, porque asienta a penas en este criterio.

Sin embargo, muchos teóricos que reflexionaron sobre los estudios iniciales del filósofo griego dieron nuevas contribuciones al estudio de la clasificación textual. Al criterio enunciativo fueron añadidas otras características, como, por ejemplo, el tiempo.

La noción sobre género narrativo es polisémica, por eso puede significar género que integra el modo narrativo o clase de género oponente a los géneros lírico y dramático. Sobre esta última acepción, al revés de la clasificación de modo, la de género está basada en diferentes criterios (tema, estructura, efecto perlocutorio, etc.). Silva (2015:12) defiende la idea de que no es la voz el único criterio que puede ser suficiente para definir la clasificación en texto narrativo, dramático y lírico. Se pensamos en cartas, crónicas, textos ensayísticos o didácticos, tenemos la necesidad de establecer otros criterios para definirlos, por eso el autor es apologista de que la clasificación de género es más apropiada y esa clasificación tiene que ser abierta y no cerrada.

En relación a la clasificación de texto narrativo, Adam (1994) indica seis características para definirlo: la sucesión de los acontecimientos, la relación de causalidad entre esos acontecimientos, vividos por personajes que evolucionan a lo largo de la narrativa, que es una unidad, y cuya resolución final permite inferir una moralidad, evaluación o reflexión. Además de estas características, se registran otras, del dominio lingüístico, como la preferencia por el pretérito y el uso de expresiones adverbiales de tiempo.

Como Adam verificó que cada texto es marcado por su heterogeneidad composicional, es posible hablar de secuencia. Esto significa que un texto es constituido por secuencias textuales de distintos tipos. La diferencia entre tipos de texto y secuencia reside en el hecho de que la clasificación de tipos de texto incide sobre la totalidad, por oposición a la definición de secuencia, que incide sobre trechos de texto.

La secuencia narrativa, por lo tanto, es un segmento textual que obedece a una organización propia, que deriva de mecanismos cognitivos responsables por la selección de los contenidos. La organización de la secuencia, que es constituida por macro proposiciones (P_n), puede ser representada por el siguiente esquema:

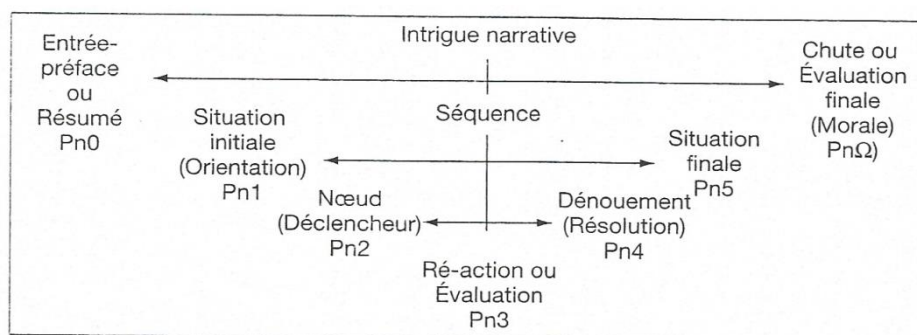


Figura 4: Representación esquemática de la secuencia narrativa (Adam: 2005:154)

La situación inicial corresponde al momento en lo cual se presenta la circunstancia que desencadena la intriga. Presenta los personajes, sobre todo, el protagonista, el tiempo, el lugar en que transcurre la acción. Este segmento responde a las preguntas “quién?”, “donde?” y “cuándo?”.

El catalizador corresponde al acontecimiento que cambia el equilibrio habitual de la situación inicial, es, por lo tanto, el momento de ruptura que se desarrolla hasta la reacción. Este momento (que aparece en el esquema con la sigla “Pn3”) puede ser considerado el nudo de la acción. Los acontecimientos se desenrollan hasta la resolución. Es el momento crucial de la acción, de más tensión y que va a determinar la situación final.

La situación final, que es simétrica al momento inicial, corresponde al restablecimiento de un orden. Este momento representa el final de la narrativa, los personajes vivieron una situación a lo largo de la intriga que les cambió sus actitudes y que les encuadró en un diferente contexto.

La entrada prefacio o resumen a veces es omitida, porque no es esencial a la secuencia narrativa. Corresponde a un pequeño resumen introductorio, a un comentario o una introducción. La evaluación final, también, es facultativa, pero es susceptible de ser inferida, porque es el momento que permite dar un sentido global a la historia. Normalmente, estos acontecimientos siguen un orden cronológico y el

tiempo verbal que más frecuentemente ocurre es el Pretérito (Indefinido, Perfecto o Pluscuamperfecto).

2.7. La descripción

Aceptando el criterio terminológico de Adam (2005), en una narrativa oral realizada por alumnos a partir de obras pictóricas, encontramos, necesariamente, secuencias descriptivas. Por oposición a la secuencia narrativa, la descriptiva no se organiza en macro proposiciones. Esta secuencia es constituida por la caracterización de una persona, un objeto, de un lugar, un tiempo, de plantas y animales. Importa subrayar el hecho de que las descripciones se articulan, casi siempre, con otras secuencias, como lo ha notado Bronckard (2004:145).

Según Adam (2005:146), hay cuatro operaciones que están en la origen de la secuencia descriptiva: a) operaciones de tematización (*thématisation*); b) listado¹ (*aspetualisation*); c) relacionamiento (*mise en relation*); d) expansión (*expansion par sous-thématisations*).

La primera operación indica el tema de la descripción y puede situarse en diferentes momentos de la secuencia, por eso se hace referencia a una pre tematización (*pré-thématisation* o *ancrage*), a una pos tematización (*post-thématisation* o *affectation*) y reformulación (*re-thématisation* o *reformulation*). La segunda corresponde a la caracterización de la entidad. La operación de relacionamiento establece relaciones de analogía a través de los recursos como la metáfora y la comparación. Por fin, la última dice respecto a la extensión de una parte ya presentada y que es susceptible de ser descompuesta en pequeños segmentos. Esta fase demuestra que una descripción puede ser extendida.

Los elementos lingüísticos más característicos de la narrativa son los sustantivos, adjetivos y verbos estativos, en el Presente o en el Pretérito Imperfecto. Se trata de verbos de percepción que potencian la representación de las entidades u objetos. Los deícticos de tiempo y de espacio son privilegiados. Normalmente, los marcadores de tiempo y de lugar funcionan como organizadores del discurso. Como procedimiento discursivo, la enumeración es el recurso más utilizado, pues instaura un orden en la sucesión de enumeraciones, que respetan las siguientes coordenadas: de lo general

¹ Optamos por seguir la traducción propuesta por Silva (2012:142) del francés para portugués. Silva propone para el término *aspetualisation* la palabra *listagem*.

para lo particular; se presentan con referentes espaciales (arriba/abajo, derecha, izquierda, fuera/dentro, grande/pequeño); de los cinco sentidos; de perspectiva general o de primer plano.

Creemos que es importante que los alumnos tengan la consciencia de la presencia de diferentes secuencias, con características propias, en un texto perteneciente a un género, pues la utilización de los mecanismos de cohesión subyace al reconocimiento de los elementos distintivos de las diferentes secuencias que constituyen un texto.

2.8. La cohesión

Sabemos que, etimológicamente, la palabra texto remite para la noción de trama, tejido, de entrelazamiento de ideas. De hecho, cuando hablamos o escribimos, normalmente no usamos frases aisladas, pues la interacción verbal obedece a una sucesión de enunciados debidamente organizados, de forma a construir un texto comprensible, o sea, semántica y sintácticamente significativo. Por eso, los mecanismos de la cohesión comprenden los elementos gramaticales que funcionan como el cemento que forma la textura, o sea, la cohesión y la coherencia determinan el concepto de texto.

Uno de los trabajos más importantes sobre el concepto de cohesión fue la obra de Halliday & Hasan (1976), en la cual se defiende que la cohesión es la principal propiedad para distinguir un texto de un no-texto. Para estos autores (1976:4), “the concept of cohesion is a semantic one; it refers to relations of meaning that exist within the text, and define it as a text”. Así, para los lingüistas, la naturaleza de las relaciones cohesivas es semántica, pero los componentes del sistema lingüístico se materializan a través del sistema lexicogramatical.

Aunque los mecanismos de cohesión puedan estar presentes en diferentes niveles, o sea, del sintagma al texto, centraremos nuestra atención en aquellos que actúan al nivel textual. Halliday & Hasan (1976) indicaron cinco diferentes tipos de fenómenos con la función de construir la textura: la referencia, la sustitución, la elipsis, la conjunción y la cohesión léxica.

La referencia es una forma de cohesión que alude a la relación que se establece entre dos elementos, un del texto y un segundo, cuya interpretación apunta para la existencia del primero. La sustitución, como indica el propio término, el acto de sustituir un ítem por otro. La elipsis es la omisión de un elemento para evitar la

tautología. Sobre la conjunción, los autores afirman que hay dos tipos de relaciones establecidos por la conjunción. Si la relación es producto del proceso comunicativo, tenemos conjunciones internas. Si no es producto del proceso comunicativo, son externas. La cohesión léxica se establece a través de la estructura del léxico o vocabulario.

Además del estudio de Halliday & Hasan (1976), las tesis de Beaugrande y Dressler (1981) introdujeron otras perspectivas. Son conocidos los siete parámetros de textualidad, propuestos, inicialmente, por Beaugrande (1980) e desarrollados, después, en 1981, por Beaugrande y Dressler. Hay, por un lado, un conjunto de características asociadas a la producción y recepción de textos (intencionalidad, aceptabilidad, el carácter informativo, el contexto e intertextualidad) y, por otro, la cohesión y la coherencia.

Los dos lingüistas distinguen cohesión de coherencia. Esta es suportada por mecanismos no directamente observables, mientras la cohesión es concretizada a través de la presencia de una serie de palabras, expresiones y estructuras que permiten articular trechos textuales. Los recursos lingüísticos que contribuyen para crear cohesión son los siguientes: la recurrencia, o sea, la repetición de palabras o expresiones; la recurrencia parcial, que alude a la utilización de los mismos componentes de palabra, pero de diferentes categorías gramaticales; el paralelismo; la paráfrasis; el uso de pro-formas, que consiste en la sustitución de elementos lingüísticos por, por ejemplo, pronombres; la elipsis; la utilización del tiempo y aspecto verbales; el uso de “junctive expressions” (1981:71), que podremos asociar a las conjunciones, y, finalmente, la categoría relacionada con la distribución de tema y rema. Esta perspectiva, que fue importante para la descripción lingüística de los textos, fue retomada y desarrollada por otros autores, como Schneuwly, Rosat y Dolz (1989) o Adam (2002).

A partir de la reflexión sobre los estudios hechos por los autores referidos, aunque concordamos con la idea de que los elementos cohesivos son importantes para construir el texto y aseguran su coherencia, cuando leemos, por ejemplo, un texto surrealista, los elementos cohesivos pueden existir para traducir un pensamiento incoherente, o sea, sin sentido. Esto significa que no podemos establecer una simple relación de sinonimia entre coherencia y la idea de lógica o realidad. La coherencia es la construcción de un sentido que se coaduna con una representación mental que queremos expresar, es un proceso de interpretación. Por eso, un texto es coherente

cuando el lector u oyente abandona la superficie del texto e infiere los nexos que construyen una unidad de sentido.

2.8.1. Los conectores y los marcadores textuales

La indicación explícita de los nexos que ligan oraciones o enunciados es construida por conectores o marcadores, o sea, elementos invariables del discurso que relacionan segmentos textuales, estableciendo entre ellos diversas relaciones semánticas. Estos elementos de conexión recibieron y continúan recibiendo la atención de muchos lingüistas, quienes siguen estableciendo tipologías, desde distintos puntos de vista y teorías. Zorraquino y Portolés (1999:4056) y Sánchez (2005:171) reconocen que, a pesar de las inúmeras contribuciones de lingüistas, no es fácil sistematizar los conceptos de marcadores y conectores.

Zorraquino y Portolés (1999:4057) refieren, con relación a los marcadores del discurso, que se trata de elementos que no ejercen una función sintáctica, no contribuyen directamente al significado conceptual de los enunciados, y cuya función es la de guiar, de acuerdo con sus propiedades, las inferencias que se realizan en la comunicación. Estos autores establecieron una clasificación teniendo en cuenta, fundamentalmente, las funciones discursivas. Ellos distinguieron cinco grupos de marcadores: a) los estructuradores de la información, que sirven para señalar la organización informativa de los discursos; b) los conectores, que vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior; los reformuladores, que presentan una explicitación de la información anterior; d) los operadores argumentativos; e) los marcadores conversacionales, que aparecen más frecuentemente en la conversación. Como se puede verificar, esta tipología se centra en las funciones discursivas.

La tipología de Calsamiglia y Tusón (1999) privilegia tanto la posición del hablante como el carácter local o global del marcador. Estos lingüistas reflexionan sobre los mecanismos de cohesión y los organizan en marcadores de ordenación del discurso, en marcadores discursivos y en conectores.

Los primeros, también denominados “conectores metatextuales” (1999:246), no establecen una conexión semántica entre las proposiciones, sino que se orientan al desarrollo de la enunciación (inicio, desarrollo y conclusión). Estos pueden ser iniciadores (*para empezar, antes que nada*), distribuidores (*por un lado, por otro*),

ordenadores (*primero, en primer lugar*), de transición (*en otro orden de cosas*), continuativos (*pues bien*), aditivos (*además*), digresivos (*por cierto*), espacio-temporales (*antes*), conclusivos (*en conclusión*) y finalizadores (*en fin*).

Los que introducen operaciones discursivas, por general, se ubican al principio del enunciado e indican la posición del hablante en relación con su proposición, o indican un tipo específico de tratamiento informativo. Ellos son mecanismos de expresión de punto de vista (*en mi opinión*), de manifestación de certeza (*es evidente*), de confirmación (*en efecto*), de tematización (*respecto a*), de reformulación (*esto es*) y de ejemplificación (*a saber*).

Los conectores funcionan como relacionantes lógico-semánticos de los segmentos de información en el texto. Son de varios tipos: aditivos o sumativos, contrastivos o contraargumentativos, de base causal (causativos, consecutivos, condicionales, finales), temporales y espaciales.

Adam se refiere a conectores de la siguiente forma:

“Les connecteurs entrent dans une classe d’expressions linguistiques qui regroupe, outre certaines conjonctions de coordination [...], certaines conjonctions de subordination [...], certains adverbes ou locutions adverbiales [...] et des groupes nominaux ou prépositionnels”. (2005:117)

El autor también distingue, en la clase de los conectores, tres tipos de conexión: los conectores argumentativos, los organizadores y marcadores textuales y los marcadores enunciativos. La función de cada uno es marcar la conexión entre dos unidades semánticas para crear una estructura. El empleo y la frecuencia de los conectores varían en función de los géneros de discurso y varían, igualmente, en función de los tipos de texto.

Además de los fenómenos de cohesión oracional, vistos en una perspectiva de secuencialidad linear, hay otros mecanismos de organización textual global, que demuestran el plan de texto (concepto de Adam, en 2002, que pone en evidencia los factores de organización global, que envuelven la constitución de bloques jerarquizados y que desempeñan funciones específicas en la configuración del texto). Esos mecanismos son los organizadores textuales.

La expresión organizadores textuales fue propuesta por Schneuwly, Rosat, y Dolz (1989), para mostrar los aspectos de organización textual que, según los lingüistas, el

término conector no evidenciaba. Este está asociado a operaciones de conexión, mientras los organizadores evidencian las operaciones de planificación textual, de conexión y de segmentación.

Adam refiere tres tipos de organizadores: los espaciales, los temporales y los enumerativos. También alude a los marcadores de ejemplificación, de reformulación y de estructuración de la conversación.

No es nuestra intención hacer una exposición pormenorizada de las varias tipologías propuestas por los estudiosos de esta temática. La presentación de las teorías aquí expuestas sirve para dar cuenta de la complejidad de este campo de trabajo. En nuestro plan de trabajo didáctico, no queríamos que los alumnos supieran distinguir los marcadores de los ordenadores o conectores. Adoptamos, por eso, la terminología plasmada en Fernández, (2002:16), que, en la parte referente a los contenidos lingüísticos, presenta los conectores, sin establecer una diferenciación entre los dos términos. En el *MCER* (Consejo de Europa, 2002:120), en el ámbito de la competencia discursiva, interesa que el alumno sepa estructurar y organizar un discurso en función de la organización temática, de la coherencia y la cohesión, la ordenación lógica, y tenga el conocimiento sobre la ordenación de las oraciones. En síntesis, importa que sepa estructurar la información en la realización de diferentes macrofunciones, en este caso la narración.

Teníamos como objetivo que los alumnos adquirieran la consciencia de que los conectores y los marcadores son recursos semánticos y sintácticos que ayudan a organizar la información de una forma inequívoca en la expresión oral.

2.9. La oralidad

El enfoque en la oralidad adviene de las premisas de la competencia comunicativa. Esto significa que, poniendo el eje del aprendizaje de las lenguas en la competencia comunicativa, la lengua oral es uno de los elementos más importantes en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. De hecho, ya a principios del siglo XX, con el denominado método directo y, más tarde con el método audiolingual, el aprendizaje oral ganó un espacio relevante en la didáctica.

Los enfoques comunicativos pretenden hacer de los alumnos hablantes comunicativamente eficaces en la lengua meta y ven en la oralidad una herramienta para alcanzar ese objetivo.

Camps (2005:41) enfoca los usos y funciones de la oralidad a partir de cuatro puntos de vista: a) hablar para regular la vida social escolar, que comprende los usos conversacionales – las asambleas de clase o las sesiones de tutoría -, adecuados a varias situaciones comunicacionales, a través de los cuales los alumnos aprenden nuevas formas de hablar; b) hablar para aprender y para aprender a pensar, que dice respecto no solo a la interacción social, a partir del diálogo, sino a través de los textos escritos, en cuanto elementos que propician la discusión y la reflexión; c) hablar para leer y para escribir, que se relaciona con la importancia de la interacción oral como instrumento para la comprensión y para la producción escrita; d) hablar para aprender a hablar, que comprende los usos monologales como objeto de enseñanza, esto es, el habla oral se usa para aprender a construir un texto oral más complejo. En este proceso, “los géneros orales entran de lleno en la programación a través de secuencias de enseñanza y aprendizaje que hay que planificar” (2005:43).

De hecho, defendemos la idea de que en la clase de lengua, la oralidad es un instrumento y también objeto de aprendizaje. Un instrumento porque los alumnos tienen que utilizar la lengua para la comunicación: dialogar con el profesor y sus compañeros, exponer una opinión, relatar un hecho, o sea, ellos ponen en práctica varias situaciones que propician el uso de diferentes géneros discursivos o tipos de texto. Los usos orales pueden ser, igualmente, objeto de enseñanza, pues es importante conocer las especificidades de cada texto para cumplir con eficacia su intención. Así, participar en un debate, hacer una entrevista, una exposición oral, hacer un programa de radio, son actividades orales que requieren el aprendizaje de un conjunto de normas explícitas para los aprendices. Littlewood (1994: 54) hace un análisis sobre la enseñanza de la comunicación oral y reflexiona sobre el aprendizaje de la lengua como una técnica. El autor afirma que si una persona desea hablar con alguna fluidez, tiene que desarrollar una “serie de hábitos (es decir, técnicas o habilidades automatizadas)”, (1994:54).

Cuando pensamos en los aprendices principiantes de una lengua extranjera y los comparamos con hablantes experimentados, es claro que los primeros no poseen un abanico amplio de “planos cognitivos” (1994:54) para construir diferentes objetivos. El autor define tres aspectos que dicen respecto al aprendizaje de una técnica, a saber: la consciencia de las características del objetivo comunicativo, de forma a crear “los planos mentales necesarios para poder producirlos” (1994:58); la práctica de esos planos para convertirlos en una realidad y un componente denominado “tarea

completa” (1994:59), que integra un conjunto de técnicas parciales para que el alumno sea capaz de expresarse para concretar determinada intención comunicativa.

Queda claro, por lo tanto, que enseñar a un alumno a expresarse bien es una labor intensa, sistemática, que exige una práctica continua, porque tiene como finalidad que aprenda a controlar lo que dice y como dice.

Cuando nos propusimos poner en práctica este proyecto, pensamos en la importancia que la oralidad tiene en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Baralo (2000), Kremers (2000), Martín Peris (2001), Núñez Delgado (2002), Cabezuelo (2005), solamente para referir algunos, son unánimes en considerar que, para un estudiante de español /LE, la saber comunicar oralmente es uno de los objetivos más importantes de su trabajo. Se trata de una destreza privilegiada por los hablantes, pero que, y al mismo tiempo, más les cuesta dominar. En mundo cada vez más globalizado, el dominio de la oralidad, específicamente la expresión oral, es una meta indiscutible de la enseñanza de español/LE, ya que juega un rol fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa.

La oralidad en la enseñanza de lenguas extranjeras ni siempre fue privilegiada. Eso se debía al hecho de la lengua oral haber sido vista como subordinada a la lengua escrita. Núñez (2002:11) argumenta que la influencia de la escritura en las percepciones culturales de las lenguas alcanzó tanta importancia que dominó la llamada “arte de hablar”. Además, como refiere Calsamiglia (1999:27), la modalidad oral era considerada un acto “natural”, entendida como una destreza universal, espontánea, que prescinde de entrenamiento y que subyace a la idea de que a hablar se aprende hablando, al contrario de la modalidad escrita, que no es universal, es un artificio, que exige del locutor esfuerzo y práctica. Martín Peris (2001:10) y Pinilla (2002:883) establecen un cuadro comparativo sobre la lengua oral y la lengua escrita. De entre las varias distinciones, se destacan, en la oralidad, por ejemplo, el predominio de las frases simples o, cuando complejas, la preferencia por la coordinación, la presencia de anacolutos, frecuencia de redundancias, repeticiones, presencia de alguna desorden, porque los locutores pueden alterar la linealidad del discurso. Otros trazos señalados por los autores se relacionan con el carácter de inmediatez y espontaneidad.

Sin embargo, como ha señalado Calsamiglia (1999: 28), ni todas las comunicaciones orales son naturales. Un sermón, una conferencia requieren una

planificación cuidada y exigen, frecuentemente, el recurso de la escritura (notas, planos, etc.).

De hecho, Vila y Vila (1994: 49) defienden que

“[...] la lengua oral que debe ser objeto de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar no se refiere exclusivamente a sus usos informales. Por el contrario, [...] la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral se acerca notablemente a algunas de las cualidades hasta ahora limitadas al texto escrito. [...] Así, la capacidad de producir textos orales complejos requiere el dominio del aparato lingüístico que permite la coherencia y la cohesión del discurso.”

Vilà i Santasusana (2005: 14) afirma que hay “géneros discursivos complejos”, entre los cuales “narrar experiencias reales o historias ficticias en público”, que exigen un trabajo de planificación, de estructuración de un texto adecuado al contexto. Enseñar a los alumnos a expresarse con un cierto grado de formalidad, también, implica conocer “las características de cada género y los elementos lingüísticos distintivos de esa estructura prototípica”.

En este sentido, y aunque Vila y Vila (1994) se pronuncien sobre la oralidad en la lengua materna, defendemos en nuestro trabajo que es posible a un alumno de español/LE mejorar su eficacia comunicativa, produciendo un texto oral monológico, conexo y coherente, en el aula, a través del planteamiento de un proyecto didáctico que contempla una fase de planificación y otra de producción.

2.9.1. La lengua oral formal

Consideramos que no hay una simple frontera entre la oralidad y la escrita. Entendemos, como defiende Boquete (2011:61), que existe un grado de interdependencia entre dos modos, o sea, “modos equivalentes e independientes, con funciones diferentes y complementarias”. Esto significa que, en el ámbito de la expresión oral, sabemos que hay un oral espontáneo y un oral formal, o sea, preparado, con estructuras sintácticas más complejas y, en la expresión escrita, encontramos ejemplos de textos que se aproximan más de la oralidad espontánea, como, por ejemplo, una carta familiar. Percibimos que, como dicen Castellà y Vilà (2005:26), “lo oral y lo escrito se interrelacionan en situaciones de comunicación

mixtas, en las que se producen textos que participan, más o menos, de las características de ambos modos”.

La lengua oral formal comparte con la escrita y con el resto de la lengua oral algunas características, a saber: la existencia de un tema a partir de lo cual se desarrolla un discurso; la construcción de una planificación; un carácter monologado; la exigencia de un aprendizaje escolar; la existencia de referencias deícticas, elipsis, interrogaciones, exclamaciones, interjecciones, anacolutos, cambios de dirección sintáctica, corrección normativa y uso de la variedad estándar; el uso del canal acústico; la simultaneidad en el espacio y en el tiempo.

Según Castellà y Vilà (2005:33), el aspecto más destacado en el oral planificado es el “predominio del sintagma verbal en el discurso oral”, al revés del discurso escrito donde predomina el sintagma nominal. Este aspecto es por nosotros subrayado, puesto que, si en el oral planificado hay más sintagmas verbales, habrá, obligatoriamente, “más palabras de enlace para relacionar oraciones entre sí” (2005: 33). Por esta razón, se puede defender la idea de que una de las formas para aprender a usar los conectores (coordinados y subordinados) es a través de la planificación de un texto oral.

2.9.2. La planificación del texto oral

Núñez Delgado (2002:184) dibuja un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral, un modelo basado en el sistema de Coseriu (1992) y que comprende tres planos: el “plano del hablar en general”, que se refiere a los principios del pensamiento, de la realidad extralingüística que se materializa en la lengua; el “plano de la lengua particular”, que está relacionado con las reglas de una lengua, y el “plano del discurso”, que está ligado con el nivel textual o discursivo. A partir de estos principios, Núñez estableció componentes de la competencia oral: la coherencia, la corrección, la adecuación, la cohesión, la cooperación, la cortesía y las actitudes.

Nuestro proyecto se centra en el uso de los conectores, o sea, en llevar los alumnos a utilizar, de forma consciente, los elementos que establecen relaciones lógicas y ajustadas al significado que se pretende transmitir. De hecho, los conectores son fundamentales en la lógica del discurso y exigen un trabajo progresivo de forma a que estos elementos sean incorporados. No interesa enseñar un conjunto de

expresiones y pedir a los alumnos que los utilicen como piezas de un puzle, completando huecos. Como ya defendemos, y corroborando los datos observados por Castellà y Vilà (2005), entendemos que la apropiación consciente de estos mecanismos solo es posible a través de la planificación de la producción oral.

Dolz y Schneuwly (1998:68) afirman que el rol de la escuela es llevar los alumnos de un oral cotidiano, espontáneo, para un oral que exige una anticipación o preparación. Esto significa que la improvisación, generalmente, no permite una diversidad lexical, una sintaxis más cuidada, esto es, otra habilidad discursiva.

Ortega (2000: 215), a este propósito, recuerda un estudio hecho con estudiantes en una universidad estadounidense. Este grupo de estudiantes tuvo que relatar a un compañero varias narrativas, para que él realizara otra tarea. En una de las historias, los alumnos tuvieron algún tiempo para preparar la narrativa, mientras que para las otras no hubo ningún tiempo de planificación, o sea, fue de forma espontánea. Los resultados demostraron, claramente, que la planificación de la tarea conduce a resultados más positivos, esto significa que se pudo comprobar una complejidad sintáctica y una mayor fluidez. Hubo más tiempo para poner en práctica el conocimiento declarativo, y el *output* fue proficuo. En la misma línea de investigación, y antes de Ortega, Crookes (1989: 377- 379) concluyó, a través de un estudio puesto en práctica con un grupo de estudiantes japoneses de inglés, que una tarea planificada es un proceso que puede llevar a los alumnos de lengua extranjera a producir un discurso más desarrollado. Los resultados probaron que los estudiantes utilizaron un léxico más diversificado y un lenguaje más complejo, con recurso a la subordinación.

Ferrer (2005:107) presenta los siguientes pasos para la producción oral preparada: el análisis de la situación de comunicación (el objetivo de la producción oral, los interlocutores, el tema propuesto); la planificación (la generación de ideas y su organización); la textualización (el desarrollo de las ideas que están en el guion, procurando usar los mecanismos de cohesión de forma variada y correcta), y, por fin, la revisión, que puede ser hecha mediante el uso de un grabador. La autora subraya la importancia de que en un texto oral, al revés del texto escrito, no puede pararse o volver atrás, por eso es realmente importante que el alumno se exprese con claridad, marcando bien el discurso con conectores. También es importante que el alumno, en una exposición oral, pueda recurrir a objetos, a ilustraciones auditivas o a imágenes.

2.10. La competencia discursiva oral

Alcón (2000:261- 262) entiende, como nosotros, que la competencia discursiva es el eje del concepto de competencia comunicativa. La experta enuncia las tres condiciones para que los alumnos de una lengua extranjera adquieran la competencia discursiva en la comunicación oral en el aula, son ellos el *input*, la producción del *output* y la retroalimentación.

En su estudio, la autora cuestiona el rol de cada tipo de *input* (el aportado, que surge en los diálogos de los textos, y el generado, que dice respecto a la interacción oral en el aula) en la aprendizaje de la competencia oral y, constatando los problemas de cada uno, considera que es importante crear un contexto en el que el alumno participe activamente, prestando atención al contenido y a la forma de su discurso. En este sentido, Alcón (2000:266) defiende que hay tres vectores que deben ser pensadas a la hora de proponer un proyecto que sirva para desarrollar la competencia discursiva de los alumnos. Esos tres vectores son “la enseñanza explícita de lo que implica el desarrollo de la competencia discursiva oral, el diseño de actividades didácticas y el papel del profesor”. La experta hace depender el éxito de la adquisición de la competencia discursiva en la selección del *input*, o sea, la enseñanza explícita de los componentes discursivos puede potenciar una conciencia lingüística que produce la transformación del “conocimiento declarativo en conocimiento procedimental” (2000: 271). Varios autores, como Liskin-Gasparro (1996), subrayaran la interdependencia entre la competencia gramatical y la competencia discursiva.

En este proceso, la retroalimentación del profesor es decisiva, pues es él que puede proponer correcciones, dirigir la atención del alumno para los problemas que tiene que resolver.

Basados en este eje, llevamos a la práctica un proyecto didáctico que, a través de clases con un carácter «laboratorial», intentamos, paso a paso, dotar el alumno de las herramientas necesarias para narrar una historia conexa y coherente y que hubiese un abanico de conectores diversificados y apropiados al texto producido. Para que eso fuera posible, dibujamos una unidad didáctica que privilegiase la importancia de la planificación en la expresión oral.

Respecto el rol del profesor, seguimos las orientaciones de Littlewood (1994:62-63), esto es, planificamos la unidad didáctica teniendo en cuenta el papel del

profesor en cuanto instructor que organiza actividades controladas para que los alumnos transformen esos conocimientos procedimentales en una práctica real. Para su concreción, el contexto fue creado. El contexto es la oportunidad para que los alumnos integren las técnicas aprendidas y las pongan en práctica.

2.11. Un modelo didáctico de la enseñanza de la expresión oral

Bajtin (1982:269) dice que “[...] aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados. Nos expresamos mediante géneros discursivos, es decir, todos nuestros enunciados poseen unas formas típicas [...] relativamente estables y socialmente reconocidas.” Partiendo de esta idea, nos cuestionamos sobre qué modelo didáctico deberíamos adoptar. El modelo teórico de Dolz y Schneuwly (1998), asiente en secuencias didácticas, permite la coordinación de un conjunto de actividades orientadas a una finalidad, es decir a la producción, en nuestro caso, de un texto narrativo oral. ¿Por qué? Porque, a través de este modelo, los alumnos incorporan nuevos procedimientos lingüísticos y discursivos adecuados a una situación comunicativa y hacen una reflexión metadiscursiva durante todo el proceso, lo que les permite tomar consciencia de las características del género que producen.

Ante la cuestión sobre cómo se debe enseñar el oral, Dolz y Schneuwly (1998) establecieron un esquema, que puede ser considerado un conjunto de talleres formativos, con varias etapas que permiten desarrollar la competencia oral de una forma ordenada, partiendo de una producción inicial, que es antecedida de una “mise en situation”, hasta la producción final. Este esquema presupone un aprendizaje por etapas, una jerarquía de saberes, que evoluciona de forma a integrar los conocimientos necesarios al objetivo final.

Queda claro que la producción de un texto oral conexo y coherente está dependiente de los géneros textuales, pues, a la semejanza de Bajtin (1982), Dolz y Schneuwly (1998: 63) dicen que la selección de textos como objetos de trabajo se impone, porque ellos permiten explorar los fenómenos de textualidad, estableciendo una relación próxima con la situación de comunicación, y permiten estudiar diferentes niveles de los aspectos lingüísticos. Esta enseñanza fornece al alumno “[...] un cadre d’analyse des contenus, de l’organisation de l’ensemble du texte et des séquences qui le composent, ainsi que des unités linguistiques et des caractéristiques spécifiques à la textualité orale” (1998:65). Los expertos defienden la idea de que el

objetivo de la escuela es enseñar los géneros de la comunicación pública formal, como la narrativa oral, el debate, la entrevista u otros, y cuyo grado de formalidad está dependiente de la situación comunicativa. Estos géneros exigen una preparación, una planificación, pues es claro que ningún de los géneros referidos se puede improvisar. Se esto es verdadero en una lengua materna, en una lengua extranjera nos parece imprescindible.

La selección del género moviliza un conjunto de capacidades. La que constituye objeto de nuestro estudio es la referente a las capacidades discursivas.

Así, el esquema de Dolz y Schneuwly responde a la necesidad de desarrollar, a través de etapas, la competencia discursiva oral de los alumnos en un género particular, el texto narrativo. La estructura de base de su secuencia didáctica es representada por el siguiente esquema:

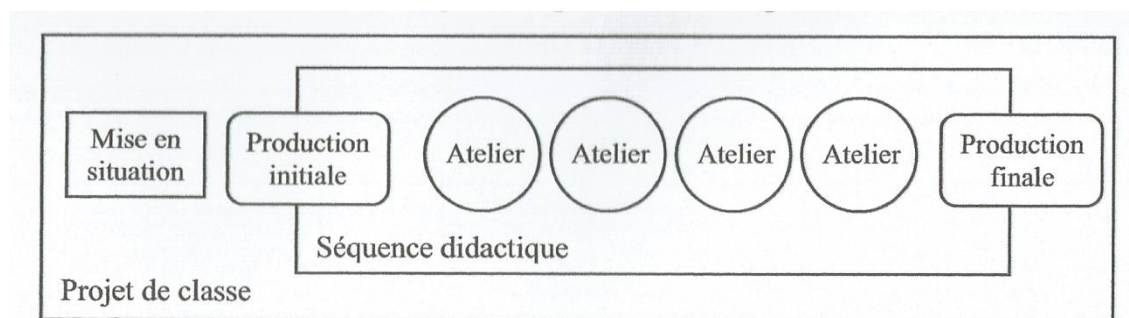


Figura 5: Esquema de la secuencia didáctica de enseñanza de los géneros orales formales (Dolz y Schneuwly, 1998: 94).

El primer paso de la secuencia didáctica es la presentación del proyecto a los alumnos. Es una fase muy importante por dos grupos de razones. En primer lugar, los alumnos deben ser informados sobre la tarea final, el género textual que va a ser trabajado, los destinatarios de la tarea y el contexto en que va a ser producida. En segundo lugar, los alumnos deben estar conscientes del principal objetivo del proyecto didáctico, en este caso, y en el ámbito de la competencia discursiva, el uso correcto de los conectores.

Después de la “mise en situation”, viene la producción inicial. En este momento, los alumnos realizan la primera etapa de producción oral. Es esencial que la situación inicial sea bien definida para que los alumnos se sientan motivados a realizarla. Teóricamente, el profesor, a continuación, deberá hacer los ajustes necesarios que la tarea final sea realizada con éxito. Los autores refieren que a partir de la secuencia inicial, “[...] l’objet de la séquence didactique se précise dans ses dimensions

communicatives et se manifeste également comme lieu d'un apprentissage nécessaire sur des dimensions problématiques" (1998:97).

Los aspectos problemáticos o las dificultades serán trabajados en los talleres. Es un momento de trabajo conjunto sobre los problemas demostrados por los textos orales. Para ponerlos en práctica, es imprescindible tener en cuenta las siguientes circunstancias: aquello que se enseña, las capacidades comunicativas de los alumnos y las especificidades del grupo. Los autores subrayan la necesidad de que el alumno sea consciente de la situación de comunicación representada, sepa utilizar las técnicas esenciales a la consecución de su tarea, sea capaz de organizarla o planificarla y, por fin, sepa seleccionar los medios más eficaces para presentarla.

Las capacidades de los alumnos y la elaboración de talleres ajustados a sus necesidades constituyen aspectos que no pueden ser ignorados. Un taller obedece a las mismas modalidades que otro dedicado a la escrita. Poniendo de parte las evidentes diferencias, una de las cuales es el carácter efímero, corroboramos la opinión de Dolz y Schneuwly (1998), o sea, es posible detener un control sobre la producción si los alumnos aprenden a automatizar los mecanismos que, por ejemplo, hacen parte de la competencia discursiva.

La producción final es el momento de concreción de todas las etapas. "La production finale apparaît comme le lieu où les savoirs et les outils appropriés peuvent être investis dans une activité réelle de communication langagière orale" (1998:112). Debe revelar el aprendizaje de los alumnos, demostrar la resolución del problema definido y sobre lo cual la unidad fue construida. El proyecto didáctico sobre el oral deberá establecer una "véritable culture de la parole publique" (1998:114).

2.12. El lugar de la imagen en una clase de E/LE

Partiendo de la afirmación de Maley, Duff y Grellet (1980:1), segundo la cual "[...] it is because pictures say nothing in words that so much can be said in words about them. And this is why they can be so effectively used in language learning.", hemos

planteado un proyecto didáctico que tenía como objetivo poner los alumnos a hablar, a contar una historia, a partir de obras de arte de un pintor español, Joaquín Sorolla.

Como subrayan Wright (1989) y Goldstein (2001), las imágenes desempeñan un papel importante en la enseñanza de lenguas extranjeras hace mucho tiempo. A nosotros nos parece imposible poner en práctica alguna actividad pedagógica sin el recurso a imágenes, estáticas o dinámicas, como cuadros, fotografías o vídeos. ¿Por qué? Porque las imágenes contienen un gran valor comunicativo, son instrumentos capaces de estimular varios sentidos e inteligencias, como la verbal. Goldstein (2001) afirma que las imágenes poseen las siguientes características: la familiaridad, porque pueden ser leídas fácilmente; la usabilidad, pues los alumnos pueden unirlos a su experiencia; el impacto, una vez que aportan más información, y la interpretación múltiple o abierta, pues su mensaje no es siempre explícita.

Sin embargo, Krees y Leuwwen (1996) afirman que existe una discrepancia entre el papel de las imágenes fuera del entorno escolar y la falta de atención que se da a la comunicación visual en la clase de lenguas. Ellos constatan que la escuela está produciendo “analfabetos” (1996:15) visuales, o sea, los alumnos son incapaces de analizar las imágenes y de desvelar los mensajes que conllevan. Esta tesis parte de la premisa de que las imágenes pueden leerse de un modo semejante a los textos escritos. Ellos argumentan que una imagen puede ser analizada de acuerdo con su valor informativo, su prominencia y su enmarcación. El primero respecta al contenido informativo, el segundo se refiere a la distribución de los elementos y, por último, a la forma como esos elementos surgen enmarcados, o sea, de forma explícita o implícita. Esta teoría surge asociada al estudio de los textos multimodales, sobre los cuales Baptista (2008) ha producido trabajos de investigación. Sus estudios, en el ámbito de la literatura infantil, defienden la “literacia visual” (2008:2). Esto porque las imágenes no están solamente al servicio de la fruición estética, sino que se trata de “textos picturais” (ibídem).

No es nuestro objetivo estudiar los textos bimodales, pero esta concepción de texto pictórico fue aludida para señalar la importancia pedagógica de las imágenes. De hecho, constatamos que nuestra sociedad vive inmersa en un mundo visual, lleno de información visual, de estímulos visuales, pero gracias al número cada vez más elevado de imágenes, estas, por veces, dejan de ser miradas con la atención y el pormenor deseados. Queremos, por eso, que nuestros alumnos en las clases de español, lengua extranjera, sepan adquirir competencias recurriendo al valor

informativo de las imágenes. Wright (1989:2) afirma que nosotros podemos predecir, deducir, inferir, no solamente a partir de lo que oímos y leemos, sino a través de lo que vemos. El autor subraya la idea de que escribir y hablar son competencias muy importantes, y las imágenes pueden ser utilizadas para promoverlas. Según el autor, las imágenes pueden motivar a los alumnos para que centren su atención en un objetivo determinado o para que se involucren en una actividad; las imágenes pueden constituir el contexto ideal para que los alumnos usen los elementos lingüísticos que deben ser entrenados; también providencian información que puede ser usada en una conversación, una discusión o en un relato. Así, la imagen es un recurso didáctico pertinente, pues enriquece las posibilidades metodológicas y se puede utilizar en cualquier nivel y en cualquier fase de la clase.

Ortuño (1994: 501-502), corroborando la idea defendida por Wright (1989), se refiere a la importancia de la presencia de la pintura como recurso didáctico en las clases de español, lengua extranjera. La autora, de acuerdo con su experiencia, dice que la pintura desarrolla las cuatro competencias, bien como providencia un conjunto de beneficios que no deben ser ignorados por los profesores a la hora de elaborar una unidad didáctica. Esto significa que las imágenes ofrecen un contexto social, histórico, geográfico o religioso para usar determinadas competencias lingüísticas; reducen la ansiedad de los alumnos, porque ellos se tornan más receptivos a las actividades; constituyen una oportunidad para desarrollar las capacidades cognitivas de los alumnos porque están en contacto con objetos culturalmente relevantes; hacen con que los aprendices sean más activos en su aprendizaje; constituyen un medio para activar la motivación intrínseca y, sobre todo, ayudan a construir un puente entre la cultura y la lengua, porque cada imagen es un documento auténtico que sirve de ventana para la realidad cultural de la lengua que se está aprendiendo y, concomitantemente, fomenta una comunicación auténtica. Una de las competencias destacadas por la autora es la expresión oral. Ortuño (1994) presenta un conjunto de actividades que pueden ser desarrolladas en diferentes niveles para la expresión oral a través del arte pictórico. Así, en función de los diferentes niveles, los alumnos pueden trabajar desde el léxico elemental hasta participar en conversaciones, describir, hacer un reportaje o narrar hechos.

2.12.1. La imagen: el desafío educativo

La presencia de la dimensión icónica en las secuencias de aprendizaje requiere un diseño didáctico para aprovechar el papel de la imagen como portadora de conocimiento e información. Ya sabemos que la imagen no puede ser un elemento decorativo, es un instrumento pedagógico para facilitar el aprendizaje de varias competencias.

Según Prendes (1995), la reflexión sobre el lugar de la imagen en el aula de Español/LE impone la clarificación sobre la distinción entre imagen didáctica e imagen didáctica *per se*. El primer concepto corresponde a las imágenes que fueron concebidas expresamente para un determinado objetivo didáctico. El segundo dice respecto a las ilustraciones, a la fotografía, a la pintura o a la escultura, o sea, a las obras que no fueron elaboradas con fines pedagógicos explícitos, por lo tanto se habla de imagen didáctica *per accident*. Pero en ambos los casos, en la enseñanza de Español/LE, la imagen, sea construida, sea una obra de arte ya existente, como es el caso de nuestro proyecto didáctico, debe pensarse en una unidad planificada, pensada y elaborada como un proceso cuyo fin es desarrollar una competencia comunicativa.

Cuando el profesor plantea una unidad didáctica basada en las imágenes debe tener en cuenta algunos criterios. Basándonos en la propuesta de Cuadrado, Díaz y Martín (1999), hay los siguientes criterios: los generales, los subjetivos, los didácticos y los culturales. Los criterios generales dicen respecto a la necesidad de establecer el objetivo final antes de poner en práctica la unidad didáctica. Los criterios subjetivos transcurren de la selección de las imágenes. Muchas veces, los profesores seleccionan las imágenes de acuerdo con un criterio estético. La imagen que gusta a los profesores puede no resultar eficaz junto a los alumnos, pero no se debe rechazar una imagen que, aparentemente, no gusta a los alumnos si esta imagen se ajusta a una intención pedagógica y resulta eficaz desde el punto de vista didáctico. Los criterios didácticos dicen respecto al hecho de que las imágenes son un material importante para conseguir un objetivo de la enseñanza. Ellas permiten transmitir contenidos gramaticales, culturales y léxicos. Además, constituyen un apoyo mnemotécnico, una vez que las informaciones recibidas a través de los órganos sensoriales son fácilmente retenidas. Por fin, los criterios culturales están

naturalmente presentes porque si no fueran las imágenes la mayoría de la componente cultural no sería adquirida.

Percibimos, así, que las imágenes son el estímulo ideal para conseguir un objetivo de conocimiento y resultan fundamentales para el desarrollo de destrezas de comprensión y de expresión oral o escrita. En la mayoría de los manuales, es frecuente encontrar textos acompañados de imágenes. Si trabajamos la imagen antes de la lectura del texto, estaremos a motivar a los alumnos para una determinada temática abordada en el texto, y, en el caso del texto ofrecer alguna complejidad, a abrir caminos para facilitar la interpretación. Cuanto a las destrezas de expresión, todos somos unánimes en considerar que cualquier imagen es susceptible de provocar una producción oral o escrita.

2.12.2. Las funciones de las imágenes

Llorente Cámara (2000), criticando el demasiado “verbocentrismo” en la escuela, afirma que uno de los rasgos más evidentes en la enseñanza es el hecho de que los materiales /instrumentos producidos están hechos para ser mirados. No concordamos con esta opinión tan categórica y excluyente del valor de la palabra, sobre todo, en los manuales de E/LE, pero es verdad que las imágenes están siempre presentes, muchas veces apenas con un valor decorativo. Pero cuando el profesor tiene consciencia de las características de las imágenes como sistema simbólico, el uso de este recurso puede ser fructífero en el aula.

Torrealba (2004) refleja sobre la importancia de las imágenes en los entornos educativos y, basándose en propuestas presentadas por Rodríguez (1977) y Mayer y Gallini (1990) nos da a conocer un conjunto de clasificaciones que traduce la variedad de finalidades que pueden ser atribuidas a la imagen. Las funciones indicadas por Rodríguez son destacadas por el autor, una vez que el valor didáctico es evidenciado. Así, las principales funciones son las siguientes: motivadora (cuando ilustra un texto, puede motivar al alumno para la lectura del texto); vicarial (esta función existe cuando se presenta una imagen, en la imposibilidad de describir verbalmente, por ejemplo, un monumento); catalizadora de experiencia (posibilita la organización de la información a través de diagramas); informativa (cuando la imagen sustituye la información verbal); explicativa (la imagen combina elementos verbales, como leyendas, para explicar el tema ilustrado por la imagen); redundante

(repite la información ya expresada con claridad); estética (se trata de una función artística); representativa (la iconografía representa determinada realidad); alusiva (hay una interdependencia entre texto e imagen); atribución (la imagen está asociada a un acontecimiento).

Destacamos este listado, porque es común encontrar estudios sobre el rol didáctico de la imagen y que, como lo prueba este conjunto de funciones, los autores no pensaron la imagen como una unidad de sentido autónomo.

Sin embargo, Calado (1994) jerarquizó una tipología de doce funciones para la utilización de las imágenes: la expresiva; la persuasiva; la poética; la decorativa; la representativa; la organizadora; la interpretativa; la transformadora; la memorativa; la de complemento; la dialéctica y la sustitutiva. Lo que nos parece digno de nota en esta clasificación es el hecho de que, aunque la mayoría de las funciones aparece, igualmente, asociada a un texto, o sea, son facilitadoras o identificadoras de su contenido, también hay aquella que “pertence às imagens que não partilham a transmissão da mensagem com outras linguagens e, particularmente, que não pressupõem a transmissão anterior, sincrónica ou posterior dessa mensagem de uma forma verbal. Neste sentido, estas imagens são autónomas” (Calado, 1994: 106). Esta última función es crucial, porque las imágenes valen por sí propias, son polisémicas y connotativas, no tienen, exclusivamente, una función referencial.

2.12.3. La imagen que cuenta historias

Prendes (1995: 213) afirma que la imagen es “un lenguaje para la transmisión de conocimientos muy distinto del verbal, pero un lenguaje con vocabulario, gramática y reglas de combinación y expresión autónomas. Es un lenguaje destinado al ojo”. Esta definición se prende con el concepto de *grammar of visual design*, presentado por Kress y Leeuwen (1996). Este concepto nos dice que el arte visual es productora de significado, así como el lenguaje constituida por palabras. Lo que los autores afirman es que las imágenes poseen una dimensión comunicativa, o sea, no se reducen a una lectura estética, y, por eso, deben ser utilizadas en las clases de lenguas. Importa, por eso, subrayar que no hay una imagen puramente icónica, pues, para ser plenamente comprendida, exige el dominio del lenguaje verbal.

Podemos afirmar que la imagen es dotada de narratividad, porque representa un suceso, situado a su vez en el espacio y el tiempo. Hay imágenes figurativas que

remiten a un antes y un después en diferentes espacios, que aparecen representados a través de la profundidad del campo, de los encuadres y de los ángulos de toma de vistas.

En el *MCER* (Consejo de Europa, 2002), los actos de comunicación realizados por el locutor tienen como finalidad cumplir las necesidades del hablante en una situación dada. Esto significa que los actos comunicativos se producen en el ámbito personal, profesional o en el ámbito educativo. Así de entre las variadísimas actividades propuestas por el *MCER* (Consejo de Europa, 2002), como la representación de obras de teatro, oír o cantar canciones, nosotros destacamos los “cuentos con imágenes” (2002: 60).

2.12.4. ¿La imagen puede ser texto?

En los apartados anteriores, consideramos la imagen un lenguaje, por eso poseedora de una dimensión comunicativa y dotada de narratividad. Este aspecto levanta la cuestión de saber si una imagen puede ser considerada un texto. Calado (1994: 21) defiende esta idea, diciendo que, si consideramos las imágenes sistemas de representación, podemos utilizar los conceptos de lectura, alfabetismo y aprendizaje. Sin embargo, la autora también subraya el hecho de que, cuando aproximamos el mundo de las imágenes al código verbal, los dos lenguajes no se funden en un solo, uno no sustituye otro. Son dos modos de representación que deben complementarse.

En verdad, decir que una imagen es un texto significa que el texto es entendido como un concepto que integra la denominada semiótica cultural, como defienden Sonesson (1998) y Baptista (2009), para quienes todo aquello que pertenece a un sistema de interpretación es considerado un texto (1998: 86).

Sin embargo, ni siempre la semiótica textual y la semiótica visual se aceptan mutuamente, pues se coloca una cuestión que nos parece crucial: ¿cuál es grado de autonomía de la imagen? Para Barthes (*apud* Baptista, 2009: 45) la idea de la autonomía no es concebible, porque la significación de un elemento visual es confirmada por el código verbal, esto significa que existe una relación de redundancia o de sustitución.

Para nosotros, aunque es clara la proximidad entre los dos códigos, las imágenes no articulan oraciones, solo existen como textos a partir del sistema verbal. Podemos hablar de la imagen como texto, porque es poseedora de una sintaxis particular y de una coherencia (“isotopía” cuando nos referimos a la imagen: el espacio, el color, la línea, etc.), pero se trata de un “texto” diferente porque uno usa signos lingüísticos y otro usa signos no lingüísticos. Curiosamente, Halliday y Hasan (1976: 18), cuando definen texto, dicen que se trata de una unidad semántica, “a unit not of form but of meaning”.

Mitchell (2002), defendiendo el concepto de cultura visual, refuta un conjunto de mitos sobre este concepto, de entre ellos la idea de que “palavras e imagens se dissolvem em representações não diferenciadas” (2002: 7), argumentando que “não há meios visuais, todos os meios são híbridos, com razões variáveis de sentidos e tipos de signos” (2002: 7).

A pesar de esta noción de texto no se coadunar con el enfoque de Adam, defendido en nuestro proyecto, porque es siempre entendido como una unidad de lenguaje en uso, escrita u oral, percibimos que la palabra “texto” puede ser poliédrica, abarcar diferentes visiones, con diferentes reglas. En la verdad, la discusión sobre la clasificación de texto se repite en la discusión sobre la distinción entre discurso y texto.

Aplicación de la unidad didáctica

3. Aplicación de la unidad didáctica

3.1. Caracterización de la escuela

La Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira, ubicada en Rio Maior, fue fundada en 1924 con el nombre Escola Comercial Municipal de Rio Maior. En 1997, fue atribuido el nombre del patrono – Dr. Augusto César da Silva Ferreira -, médico, defensor de la enseñanza técnica y comercial, profesor y director de la escuela entre 1930 y 1936.

La escuela fue intervenida por la “Parque Escolar”, y las obras de recalificación terminaron el año 2012. Tiene un área total de 12.150,45 m² y está repartida por siete bloques y tres plantas. El acceso principal y la portería están en el bloque A, planta 0. Aquí están ubicados dos despachos de los órganos de la dirección, los servicios administrativos y un despacho para los tutores de clase. En la primera planta, hay cinco laboratorios de biología y de física y química. En la planta 0 de los bloques B1 y B2 se encuentran la cafetería, el bar y el comedor. Hay, aún, una biblioteca, una papelería, un taller de teatro e instalaciones deportivas.

Hay un total de 30 aulas con pizarra blanca, repartidas por los bloques C, D y E. La mayoría de las aulas están en las tres plantas del bloque C. Las aulas destinadas a la enseñanza de las asignaturas artísticas se encuentran en la planta 0 del bloque D. Los talleres y trasteros de informática están ubicados en la primera planta del bloque E. Los talleres de mecánica y mecatrónica están en el bloque F. En la mayoría de las aulas no hay ordenadores, por eso cada profesor tiene que requerirlos para las clases.

Por lo que respecta al Proyecto Educativo, el primer objetivo es promover la enseñanza básica y secundaria a través de una oferta formativa y educativa diversificada. Además, pretende tener un papel importante en la formación del alumnado, esto es, conducirlo para el proseguimiento de estudios universitarios, prepararlo para la vida activa e incentivar la formación a lo largo de la vida. También procura desarrollar los principios de ciudadanía, autonomía y sentido de responsabilidad. Por fin, tiene como objetivo fomentar el espíritu participativo y colaborativo entre los intervinientes de la comunidad escolar. Son, aún, definidas las siguientes prioridades de intervención: promover el éxito de los alumnos y reducir el abandono escolar; fomentar una cultura participativa en la escuela; promover la relación con la comunidad; suscitar prácticas de formación continua y promover una cultura interna de autoevaluación.

Con respecto a la oferta educativa y formativa, en el año 2014/2015, la escuela tiene grupos del Tercer Ciclo (séptimo, octavo y noveno), con 150 alumnos; Cursos de Educación y Formación – tipo 3 y tipo 6, con 39 alumnos; Enseñanza Secundaria, correspondiente al décimo, al undécimo y al duodécimo años, con 328 alumnos. La Enseñanza Secundaria ofrece las siguientes áreas: Ciencias y Tecnologías, Ciencias Socioeconómicas y Lenguas y Humanidades.

Además de estas áreas, los alumnos tienen la posibilidad de elegir un curso profesional (nivel 4), o sea, aquellos alumnos que optan por estos cursos quieren adquirir competencias profesionales para integrar el mercado de trabajo al final de los tres años del curso. La escuela, también, ofrece Cursos de Educación y Formación de Adultos – Básico y Secundario o Cursos de Doble Certificación – Nivel Secundario.

3.1.1. La enseñanza del español

En esta escuela, la enseñanza del español, lengua extranjera (E/LE) incluye el Tercer Ciclo, la Enseñanza Secundaria y los Cursos Profesionales.

Los niveles de oferta de español, para el Tercer Ciclo son los siguientes: séptimo año (dos grupos); octavo año (un grupo); noveno año (un grupo). En la Enseñanza Secundaria, hay un nivel de continuación, con un grupo de décimo y otro de undécimo. Para los Cursos Profesionales, hay un nivel de iniciación y un de continuación. En el de iniciación existen los siguientes grupos: dos de décimo, un de undécimo y dos de duodécimo. Para los cursos con nivel de continuación, hay un grupo de undécimo y dos de duodécimo.

Los manuales adoptados para la enseñanza básica son los siguientes: *¡Ahora Español! 1*, de Areal Editores (séptimo año); *Español 2*, de Porto Editora (octavo), y *Ahora Español*, de Areal Editores (noveno año). Para la Enseñanza Secundaria, las opciones son *Endirecto.com*, de Areal (décimo año, continuación), y *Endirecto.com5*, de Areal (undécimo año, continuación). En el caso de los Cursos Profesionales, no hay manuales adoptados, pero existen manuales, únicamente para los niveles de iniciación, que son utilizados por el profesorado: *Español 1*, *Español 2* y *Español 3*, de Areal Editores.

En el ámbito del plan anual de actividades, las actividades previstas en contexto de aula son la conmemoración del Día de la Hispanidad (Tercer Ciclo); la

conmemoración del Día de Reyes (Tercer Ciclo, nivel de la Enseñanza Secundaria y Cursos Profesionales); la conmemoración del día de San Valentín (Tercer Ciclo, Enseñanza Secundaria) y el Concurso de Lengua y Cultura Española (Cursos Profesionales). Las actividades fuera del aula son las siguientes: un ciclo de cine (nivel de Enseñanza Secundaria y Cursos Profesionales) y una visita de estudio a Cáceres.

3.1.2. Caracterización del grupo

Este proyecto fue realizado con un grupo de 17 alumnos (estaban inscritos 20, pero, en diciembre, 3 alumnos cambiaron de escuela), de undécimo año de continuación, cuyo nivel, de acuerdo con el *MCER* (Consejo de Europa, 2002), es el B2.1. Este grupo integra alumnos de diferentes áreas, o sea, hay 10 alumnos de Ciencias y Tecnologías (grupos A y B), 4 de Ciencias Socioeconómicas (grupo E) y 3 de Lenguas y Humanidades (grupo C). Se trata, por lo tanto, de un grupo heterogéneo.

El perfil del grupo se construyó a partir de una ficha de diagnóstico que estaba dividida en dos partes: la primera, en portugués, con los datos personales, los hábitos de estudio y el perfil escolar; la segunda, en español, denominada “Tú y el Español”, para conocer mejor la relación que los alumnos tenían con la lengua española y, sobre todo, para verificar el conocimiento sobre la importancia que atribuían a la competencia oral.

De acuerdo con los datos recogidos en el primer cuestionario, concluimos que, de los 17 alumnos (8 alumnas y 9 alumnos), 13 tienen dieciséis años, 2 tienen quince y otros 2 diecisiete. Siempre obtuvieron éxito en la vida escolar, excepto dos, que ya suspendieron en el décimo año. Todos viven con sus padres y hermanos. Por lo que respecta a las habilitaciones escolares de los padres, siete padres y seis madres tienen la educación secundaria; ocho padres y seis madres tienen el bachillerato; dos padres y cinco madres tienen educación superior.

Las cuestiones sobre los hábitos de estudio (figura 6) nos permitieron concluir que la mayoría se preocupa con la aplicación de las normas imprescindibles al éxito escolar. Así, casi todos los alumnos cumplen un horario semanal de estudio, hacen apuntes sobre los contenidos, subrayan las ideas principales, hacen guiones, resúmenes, ejercicios y reproducen oralmente los contenidos.

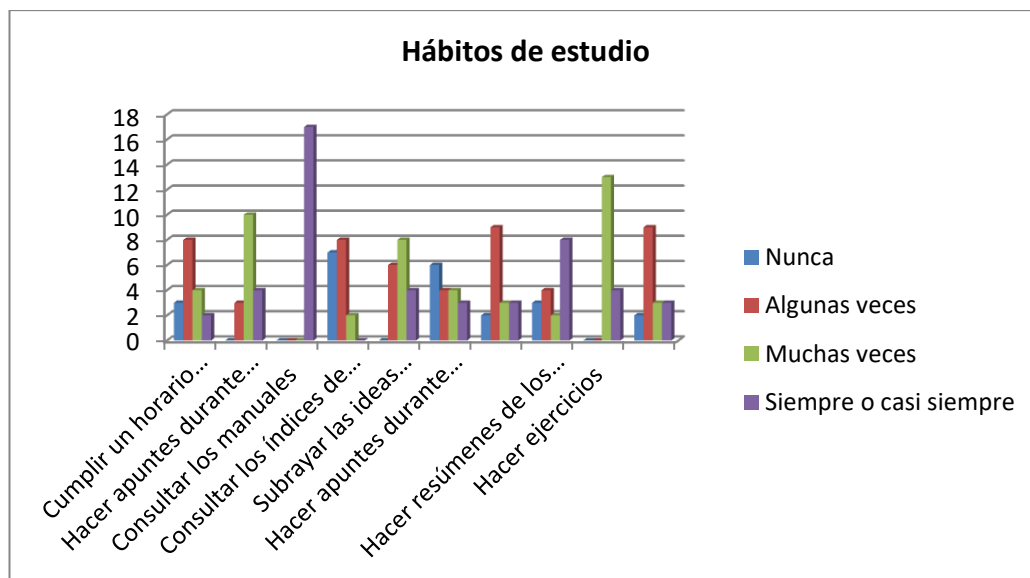


Figura 6 : Gráfico sobre los hábitos de estudio de los alumnos (Anexo 1, cuestión 6)

En relación al tiempo dedicado al estudio diario, 9 estudian, diariamente, una hora; 5 estudian durante dos horas; 1 dice estudiar entre dos a tres horas; 1 dedica media hora de su tiempo al estudio, y otro dice estudiar una hora por semana. A la realización de los deberes de casa, 12 dedican una hora por día; 3 dedican media hora; 1 hace los deberes en dos horas, y 1 dedica tres horas.

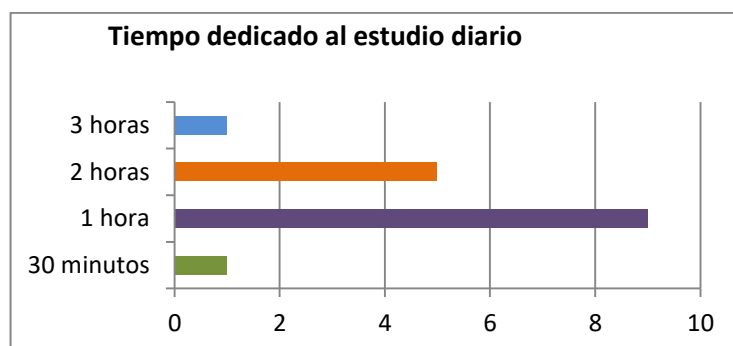


Figura 7: Gráfico sobre el tiempo dedicado al estudio diario (Anexo 1, cuestión 8)

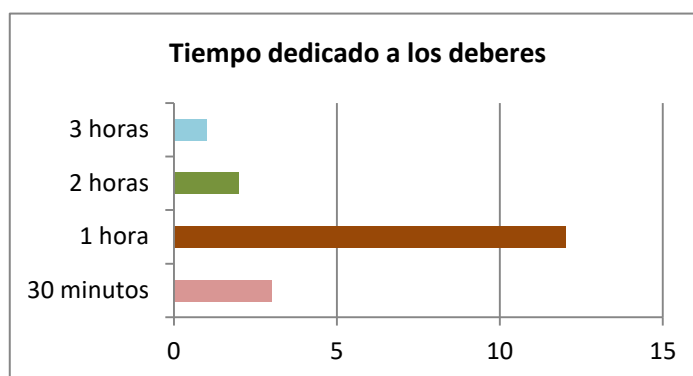


Figura 8: Gráfico sobre el tiempo dedicado a los deberes de casa (Anexo 1, cuestión 9)

Por lo que respecta a las dificultades, las matemáticas y las ciencias fisicoquímicas son las asignaturas donde los alumnos tienen más problemas; portugués e inglés, para 3 y 5 alumnos, respectivamente, son otras en las cuales sienten dificultades. Solamente tres alumnos refieren no tener problemas en ninguna asignatura. Las razones de esas dificultades residen, fundamentalmente, en la incapacidad de comprender los contenidos y en memorizar, seguida de la dificultad en la expresión escrita. Español es la asignatura preferida para nueve alumnos, seguida de educación física, para 7 alumnos, y matemáticas, que es la elegida para seis alumnos.

En la segunda parte del cuestionario, buscamos conocer el perfil lingüístico de los alumnos, el grado de importancia atribuido a la expresión oral y, también, quisimos saber si les interesaba el arte y si podrían establecer alguna relación entre este lenguaje pictórico y una de las destrezas más valorizadas por quien está aprendiendo una lengua extranjera, la oralidad.

En un primer momento, conocimos la motivación de los alumnos para aprender español. Constatamos que 11 apuntan como principales razones para estudiar español la facilidad de obtener buenas calificaciones y el hecho de ofrecer más posibilidades de entrar en el mercado de trabajo; 9 reconocen que el español es una de las lenguas más habladas del mundo, y 5 dicen que aprenden español porque les gustaría trabajar en España.

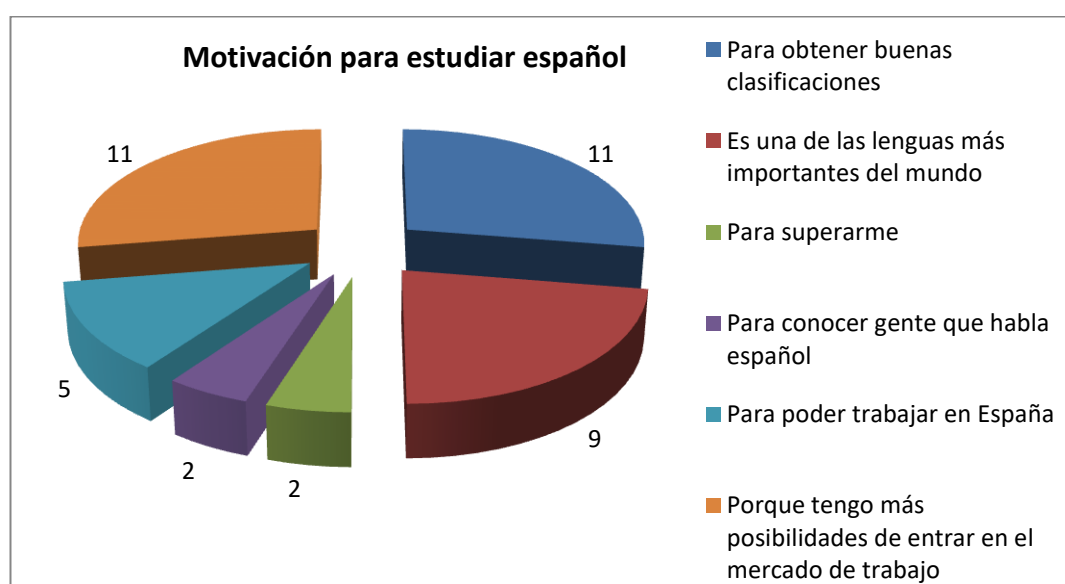


Figura 9: Gráfico sobre la motivación para estudiar español (Anexo 1, II parte del cuestionario, cuestión 1)

En relación a las actividades de oralidad que hacen cuando están en las clases, 11 dicen que participan oralmente, siempre o frecuentemente, cuando la profesora solicita; sin embargo, de una forma voluntaria, 8 refieren hacerlo a veces; nueve utilizan, frecuentemente, la lengua española para expresar sus dudas y 8 reconocen que contestan, frecuentemente, las preguntas en español; durante los trabajos en parejas, 9 dicen que hablan español a veces. La mayoría, o sea, 14 alumnos, repite las palabras en voz alta cuando la profesora corrige su pronunciación.

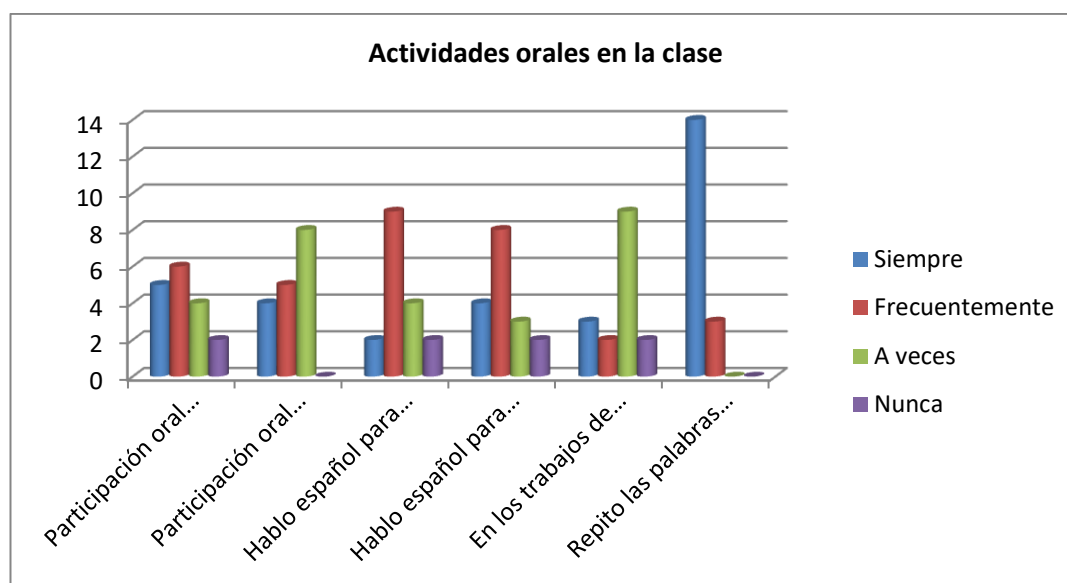


Figura 10: Gráfico sobre las actividades orales en la clase (Anexo 1, II parte del cuestionario, cuestión 2)

Por lo que respecta a las actividades relacionadas con la comprensión y expresión escrita, los alumnos escriben todos los ejercicios en cuaderno o en el manual.

Lo que les más gusta hacer durante las clases es, en primer lugar, organizar debates/dialogar con los compañeros y, en segundo, *ex aequo*, presentar individualmente trabajos y conocer la cultura a través de imágenes. Escribir textos es lo que les gusta menos, pues solamente un alumno ha apuntado esta opción. Oír las instrucciones de la profesora y seguirlas es la opción considerada en tercer lugar. De hecho, se verifica una predilección por las actividades relacionadas con la oralidad. A la pregunta sobre si les convendría mejorar la expresión oral, todos, de una forma unánime, evidencian ese interés, porque les permite, siempre, aprender vocabulario nuevo, hablar con más seguridad, espontaneidad y corrección. También les permite

tener más interés por la lengua que están aprendiendo, comprender y reaccionar rápidamente, bien como les da la facilidad para hablar de temas diversos.

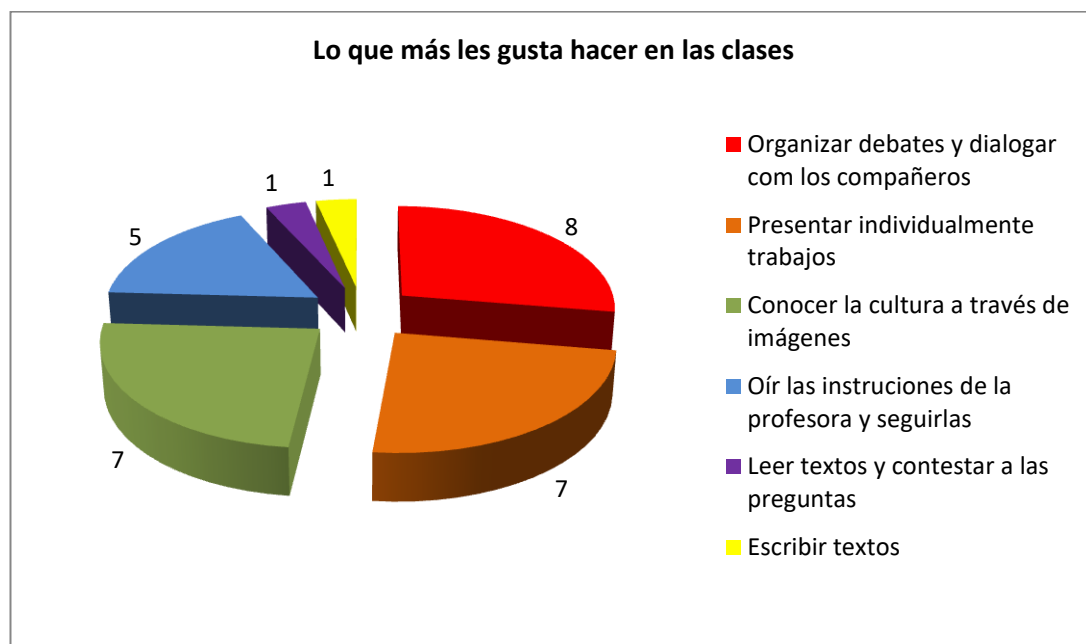


Figura 11: Gráfico sobre las actividades que les gusta hacer durante las clases (Anexo 1, II parte, cuestión 4)

Fuera de las clases, para aprender español, los alumnos se corresponden, por escrito u oralmente, con hablantes de español; oyen música, leen las letras de las canciones, los periódicos; ven películas y programas de la tele sin subtítulos; a veces escriben textos por sí propios en español; proponen actividades extracurriculares relacionadas con la cultura española, como visitas de estudio y hacen los deberes de casa. Algunos van de vacaciones a España.

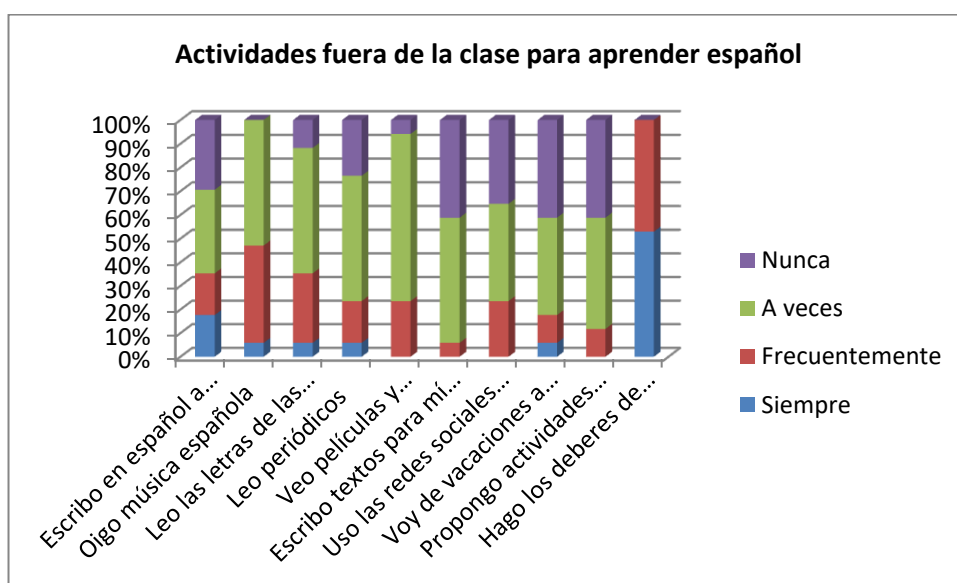


Figura 12: Gráfico sobre las actividades fuera de la clase para aprender español (Anexo 1, II, cuestión 3)

Por último, en las cuestiones sobre el arte, y de entre los cuadros presentados, solamente 10 reconocen Picasso como el autor de *Guernica*, y dos también identifican correctamente *La Persistencia de la Memoria*, de Salvador Dalí. Nadie identifica los cuadros de El Greco y Velázquez. Además, a excepción de 6 alumnos, no revelan interés en saber más sobre la pintura ni consideran la hipótesis de desarrollar la expresión oral a través de la pintura española.

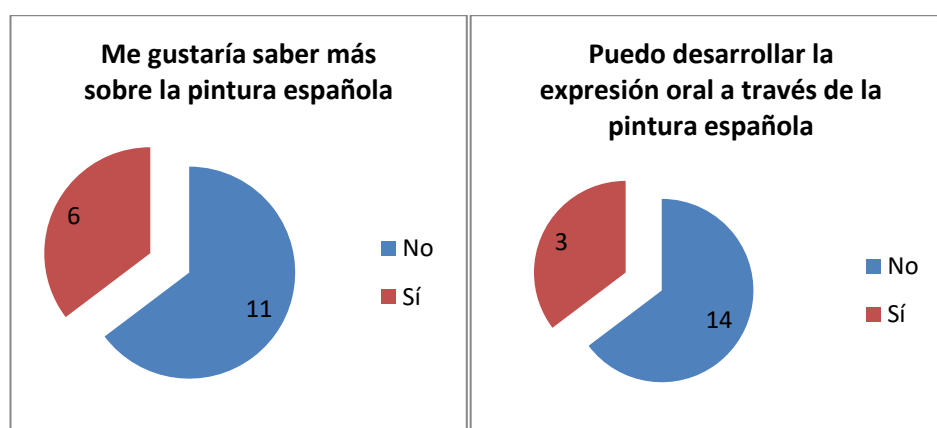


Figura 13: Gráficos sobre el arte en la clase de español (Anexo 1, II, cuestiones 9 y 10)

Consideramos que las dos últimas respuestas constituyeron un verdadero desafío, pues sabíamos que la mayoría de los alumnos no son muy sensibles al arte, de cualquier época, estilo o autor. Pero lo que nos ha motivado a persistir en este tema fue la clara consciencia de que el desinterese demostrado se debía al desconocimiento, al hecho de que los alumnos no son debidamente motivados para reconocer el valor del arte como una forma de expresión creativa que puede dialogar con otros lenguajes. Teníamos, por eso, la función de acercarla de los alumnos para que estos la viesen como una herramienta con la cual podrían desarrollar la destreza de la expresión oral. Así, sabíamos que las respuestas reflejarían el desconocimiento de los alumnos, porque queríamos que la unidad propuesta fuera, también, un desafío para los alumnos.

3.2. Metodología y aplicación de la unidad didáctica

El objetivo de la unidad didáctica puesta en práctica ha sido el desarrollo de la competencia discursiva en la expresión oral, centrada en la coherencia y cohesión de los textos narrativos orales, más concretamente, en la apropiación de los conectores textuales, utilizando para tal, como herramienta y como área temática, el arte, más propiamente, la pintura figurativa de Joaquín Sorolla.

A la hora de intentar llevar a cabo una planificación, lo primero que se nos plantea es por dónde empezar. Era muy claro que era necesario asumir en el aula que la lengua es un instrumento de comunicación y, por lo tanto, tendríamos que trabajar con procesos de comunicación. Tomando en consideración este presupuesto, privilegiamos la competencia comunicativa como paradigma metodológico de enseñanza y aprendizaje. Reiterando lo que referimos en el primer capítulo (encuadramiento teórico), de acuerdo con el Consejo de Europa, la enseñanza de las lenguas deberá corresponder al desarrollo de una comunicación más eficaz, de un mejor acceso a la información, de una interacción personal más intensa y de un entendimiento mutuo más intenso. En este sentido, el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) preconiza el desarrollo de la comunicación, que se centra en la realización de tareas y actividades significativas y que proporciona al aprendiz las herramientas necesarias que le permitan aprender de forma autónoma:

“El enfoque aquí adoptado está orientado a la acción porque considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (y no sólo relacionadas con la lengua) que llevar cabo en una serie de determinadas circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (2002:8).

Fernández (2003:20) afirma que este paradigma comunicativo adopta una perspectiva centrada en la acción, en la realización de tareas reales que estimulen al aprendizaje y a la utilización de la lengua auténtica. En este paradigma el alumno es el eje del aprendizaje, porque se pretende que esté activo en el propio proceso. Como se convierte en motor de su propio aprendizaje, tendrá que desarrollar su capacidad de aprender a aprender la nueva lengua y a instrumentalizar lo aprendido

dentro y fuera de la escuela. El profesor se integra como uno más dentro del grupo de trabajo, pero no como espectador del grupo, sino como alguien que tiene la responsabilidad de garantizar el éxito en el trabajo que se va a realizar.

Fernández, que también es autora del *Programa de Espanhol- Nível de Continuação, 11.º ano*, eligió, como paradigma metodológico, el comunicativo, porque privilegia el desarrollo holístico del alumno.

Si la competencia comunicativa, según Martín Peris (Instituto Cervantes, 2005:50) es “la capacidad de una persona para comportarse de una manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla”, tenemos que entender la lengua no solo como un conjunto de reglas que deben ser aprendidas, sino como medio de comunicación entre los miembros de una comunidad. Por eso, la competencia comunicativa privilegia el desarrollo de habilidades que permiten al hablante participar en diferentes situaciones que exigen la utilización de las cuatro destrezas, con el objetivo de que sean capaces de realizar tareas reales. En este sentido, y como ya habíamos visto, la competencia comunicativa engloba cuatro dimensiones: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la discursiva y la estratégica. La primera está relacionada con el conocimiento lexical, sintáctico y fonológico de la lengua; la segunda se centra en el dominio de los recursos para conseguir la cohesión y la coherencia de los textos, tanto escritos como orales, en los diferentes géneros. La tercera es responsable del dominio de las reglas del discurso, y la última está relacionada con la capacidad para utilizar recursos verbales o no verbales para solucionar problemas de tipo comunicativo o favorecer la efectividad en la comunicación. La cadena de estas cuatro dimensiones propicia una metodología orientada para la acción.

De entre las subcompetencias de la competencia comunicativa, elegimos la discursiva. La competencia discursiva trabaja la articulación de las formas y los significados de la gramática de una lengua que permiten configurar un texto en el molde de un género determinado.

De entre los diferentes géneros, elegimos la narrativa para trabajar el uso de los conectores. En Fernández (Ministério da Educação, 2002:7), una de las actividades previstas en la expresión oral es “narrar um acontecimento real ou imaginário. Contar uma história.” En el *MCER* (Consejo de Europa, 2002:62), en las actividades de expresión oral, el alumno, en los niveles B1 y B2, “realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos” y

“realiza descripciones claras y detalladas sobre una amplia gama de temas relacionados con su especialidad”. Se trata, sin duda, de una actividad común, sencilla y que propicia el uso cuidadoso de los conectores, pues la comunicación oral implica que las oraciones estén entretejidas de una manera completa, de forma que el interlocutor pueda comprender el discurso.

3.3. El enfoque por tareas

Siguiendo el paradigma de la competencia comunicativa, adoptamos la metodología denominada enfoque por tareas, una vez que permite el desarrollo de una habilidad comunicativa a través de la consecución de una tarea “auténtica” que privilegia, como afirma Willis y Willis (2007:11) el foco en el significado (*meaningful activities*).

De acuerdo con Martín Peris (Instituto Cervantes, 2005:75), el enfoque por tareas es “la propuesta de un programa de aprendizaje de lenguas cuyas unidades consisten en actividades de uso de lengua [...]. Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula.”

Hay muchas definiciones de enfoque por tareas. Willis y Willis (2007:12) dieron a conocer algunas de las definiciones presentadas por los especialistas, y que prueban que la definición del enfoque por tareas tiene muchos aspectos comunes.

Así, para Nunan (1996), se trata de una unidad de trabajo durante la cual los alumnos entrenan las destrezas en la lengua extranjera centradas, sobre todo, en el significado.

Skehan (1996) comparte de la visión de Nunan (1996), pues define una tarea como una actividad que privilegia el significado, que está relacionada con la realidad y cuya evaluación está dependiente del resultado final. Aunque Nunan (1996) defiende el uso de tareas auténticas, o sea, que son utilizadas en el cotidiano, también defiende el uso de tareas que no son obligatoriamente usadas en el día a día. Para J. Willis (1996), las tareas son actividades que presuponen el uso de la lengua meta con un objetivo comunicativo a fin de obtener un resultado. Ellis (2003) define tarea diciendo que se trata de un plan de trabajo que requiere la utilización la lengua de una forma pragmática a fin de alcanzar un resultado y el alumno es evaluado en función de los objetivos delineados. Este autor establece una diferencia entre tarea y

actividad. Una tarea implica que los hablantes sean usuarios de la lengua, en cuanto la actividad requiere que los hablantes participen apenas como aprendices de la lengua. Para Estaire (2007: 1), la tarea está centrada en la acción, o sea, pretende generar acciones relacionadas con la vida real, “las tareas como unidad lingüística en la vida real se definen como aquellas actividades para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana”.

Queda claro que, para los autores referidos, una tarea significativa privilegia el significado y no tanto la forma, define un objetivo a alcanzar, que da sentido al proyecto.

¿Y para nosotros qué significa trabajar según el enfoque por tareas? ¿Por qué lo elegimos? Al revés de otros enfoques, como el nociofuncional, que están más orientados a “la precisión que a la fluidez” (Ellis, 2005:11), el enfoque por tareas cumple, de una forma más explícita, los principios defendidos en *MCER*. Esto significa que los alumnos son considerados, ante todo, agentes sociales, miembros de una sociedad que cumple tareas mediante la comunicación, a través de un uso activo de la lengua. Por esta razón, defendemos la idea de que los aprendices aprenden y conocen mejor una lengua cuando participan en tareas que se aproximan de las tareas reales, usando para tal la lengua, que es, fundamentalmente, una herramienta para alcanzar una finalidad comunicativa. O sea este enfoque permite que haya una interdependencia entre el aula y el exterior, porque el primer espacio es la extensión o el reflejo de lo que se pasa en un contexto exterior a la escuela.

En consonancia con los principios de la metodología de enseñanza basada en tareas (ELBT), elaboramos la unidad didáctica teniendo en cuenta el objetivo primordial: el desarrollo de la competencia discursiva en la expresión oral. El tema conductor fue el primer desafío: el arte pictórico, más precisamente, la pintura figurativa de Joaquín Sorolla. Sabíamos que el arte, en el *Programa de Espanhol- Nível de Continuação, 11.º ano*, bien como en el *Programa de Espanhol- Nível de Iniciação, 10.º ano*, surge asociado a un tema, más generalista, relacionado con el conocimiento de una individualidad (escritor, artista, músico, político...), de un museo o con la presentación de un personaje. No pretendíamos hacer una visita real a un museo, porque no era posible, ni conocer la biografía de un pintor español, queríamos que los alumnos, a partir de la fruición de un cuadro, construyesen una narrativa ficcional y la presentasen oralmente a sus compañeros durante una visita al museo virtual de Joaquín Sorolla. No serían guías turísticos que se limitan a describir

las salas del museo y las características pictóricas de las obras. No, los alumnos serían unos pintores de palabras, los contadores de historias, a propósito de los cuadros del artista.

Aunque el tema, en el cuestionario inicial, pareciese raro a los alumnos, razón por la cual la mayoría, ante la pregunta sobre si podría desarrollar la expresión oral a través del arte, ha contestado con la afirmación de que no podría mejorar esta destreza, siempre pensamos que si tuviéramos la posibilidad de trabajar con el grupo antes de la aplicación de la unidad, las respuestas serían diferentes. Viviendo en una sociedad dominada por una dictadura de la imagen, los alumnos no reconocían el papel del arte figurativo en la enseñanza de una lengua extranjera, posiblemente porque el arte está aún restringido a las asignaturas del área artística y, desafortunadamente, pertenece a un dominio casi intangible y elitista, como se no fuera posible extraer un significado de objetos que, en la opinión de muchos, sirven para vivir en el silencio de un museo. Por eso era necesario probar que este lenguaje podría ser entendido como una herramienta útil para el aprendizaje del español, más concretamente para desarrollar la competencia discursiva. De acuerdo con Ortuño (1994), la pintura es material auténtico que puede representar situaciones y generar sentimientos.

Creíamos que el éxito de la unidad dependería, en primer lugar, de una presentación muy clara de los objetivos de la unidad y de la desmitificación del lugar del arte en las clases. En nuestro proyecto, no olvidamos las palabras de Estaire (2007:6): “Considero que no hay temas que sean obligatorios para el aprendizaje de una lengua extranjera. Cualquier tema ofrece la oportunidad de usar y aprender lengua [...]”

Las actividades de aprendizaje y de evaluación fueron organizadas de acuerdo con los objetivos que deberían ser alcanzados. Todas las actividades fueran pensadas para integrar las destrezas contempladas en Fernández (Ministério da Educação, 2002) y en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002), correspondientes a los niveles B1.2 y B2.1, indicados en el referido Marco y seguidos por el Programa. Así, respecto a la comprensión oral, el alumno “comprende la mayoría de los documentos radiofónicos y otro material grabado o retransmitido pronunciado en lengua estándar, y es capaz de identificar el estado de ánimo y el tono del hablante” (2002:70); “comprende grabaciones en lengua estándar con las que puede encontrarse en la vida social, profesional o académica e identifica los puntos de vista y las actitudes del

hablante, así como el contenido de la información” (2002:70). En la comprensión escrita: “lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes” (2002:71). En la expresión oral: “Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo” (2002:61); “realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos”. En la expresión escrita: “escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido” (2002:64).

Las actividades propuestas para el desarrollo de la competencia discursiva en la expresión oral, también, activaron el *input* lingüístico necesario para concretizar la tarea final. En todas las actividades, los alumnos fueron descubriendo las implicaciones semánticas de los conectores/marcadores discursivos adecuados a la intención de los diferentes enunciados, a través de textos escritos y orales. Este aspecto mereció una atención particular, porque, como dicen Ellis (2003) y Willis y Willis (2007), las actividades de aumento de consciencia lingüística (*consciousness-raising*) tienen como objetivo principal aumentar la percepción en los alumnos de que el conocimiento de determinados elementos lingüísticos es importante para la ejecución de una tarea. Pinto (2011:33) reitera esta idea, diciendo que “apesar deste foco no sentido, vão surgindo momentos em que se torna fundamental recorrer ao foco na forma”. Pero es necesario subrayar el hecho según el cual las “tareas con foco” (*focused tasks*), en la acepción de Ellis (2003), no se sobreponen a la comunicación (*meaning-focused*).

3.4. Diseño de la intervención didáctica

Quisimos poner en práctica un proyecto didáctico basado en el enfoque por tareas, articulado con la propuesta de secuencia didáctica de Dolz y Schneuwly (1998), pues creemos que se trata de dos metodologías compatibles. Aunque la propuesta de estos

autores esté indicada para el aprendizaje de la lengua materna, puede ser implementada, como pretendemos probar, en la enseñanza de la lengua extranjera.

De acuerdo con Dolz, Noverraz y Schneuwly (2001), una unidad didáctica tiene como finalidad ayudar al alumno a dominar un género de texto que deberá permitir que hable o escriba mejor en determinada situación de comunicación. Además, este modelo se centra en la enseñanza del oral formal, que es adecuado a un nivel exigente de aprendizaje de una LE, como el B2.

A pesar de seguir la estructura de la secuencia didáctica de Dolz y Schneuwly (1998) presentada en la primera parte, tuvimos la necesidad de proceder a algunos cambios determinados por el tiempo dedicado para la consecución del proyecto, por la cantidad de contenidos a abordar y, sobre todo, por la necesidad imperiosa de dar tiempo para que los alumnos entrenasen lo suficiente para que produjesen la tarea final con seguridad. Así, la unidad didáctica fue organizada en función de la estructura de la narrativa (situación inicial, peripecias y situación final). Cada momento de la narrativa correspondía a un cuadro, a partir de lo cual los alumnos realizaron varias actividades que contemplaban las diferentes destrezas. Nuestro proyecto didáctico, que implementamos a lo largo de cinco clases de noventa minutos cada (entre los días 26 de enero y 12 de febrero), se organizó en tres etapas: 1.ª fase, 2.ª fase (secuencia didáctica, que ocupó tres sesiones, y cada una dedicada a un cuadro correspondiente a cada momento de la narrativa) y 3.ª fase.

Después de una presentación de la situación, en la cual fue descrita la tarea de expresión oral que los alumnos iban a realizar, estos elaboraron un primer trabajo inicial, que correspondía al género trabajado (la primera producción). Esta etapa — producción inicial — permitió motivar los alumnos para las etapas que se seguirían, prepararlos para que empezasen a comprender la importancia de la coherencia textual, y de las competencias que tenían que desarrollar para la producción final, pues la “production initiale est [...] le premier lieu d’apprentissage de la sequence. [...] tout simplement “faire”, réaliser une activité précisément délimitée constitue un moment de prise de conscience des enjeux et des difficultés relatifs à l’objet d’apprentissage” (2001:9). Así, al revés del modelo presentado por Dolz y Schneuwly (1998), las etapas *mise en situation* y la *production initiale* fueron aglutinadas.

Los módulos o talleres permitieron trabajar las características del género narrativo que los estudiantes tenían que dominar y, sobre todo, posibilitaron que ellos tomaran

consciencia de la importancia de la utilización de los conectores /marcadores discursivos, que crean la cohesión y la coherencia textuales. Estos talleres tuvieron como finalidad trabajar los problemas que surgieron en la primera producción (de los cuales teníamos consciencia en el momento en que fuimos asistir a una clase), y dar a los alumnos los instrumentos necesarios para superarlos. Durante este momento, fue importante variar las actividades y que enriqueciesen el trabajo de la clase y que fuesen importantes para la consecución de la tarea final.

Durante los tres módulos, tuvimos en cuenta los cuatro niveles para la producción del texto oral, a saber: la representación de la situación de comunicación (cada alumno sería el narrador de su propia historia, que sería oída por sus compañeros durante la visita virtual); elaboración de los contenidos (esto significa que el alumno debería apropiarse de las técnicas adecuadas al género que iba a presentar); planificación del texto y la denominada *mise en texte*, que implica la selección de medios lingüísticos (utilizar un vocabulario apropiado, seleccionar los tiempos verbales, usar los conectores adecuados) para poner en práctica su trabajo final.

La producción final dio a cada alumno la posibilidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos y permitió al profesor hacer la evaluación final, basada en las Pruebas Experimentales de Expresión Oral, de la responsabilidad del *Instituto de Avaliação Educacional (IAVE)*.

De este modo, como dicen Silva y Torres (2011:46), estas secuencias didácticas posibilitan la construcción de un camino de una forma secuencial y progresiva, de forma a que el alumno pueda dominar un género coherente con una situación comunicativa.

3.5. Metodología de planificación adoptada

En el apartado anterior, hicimos referencia a la articulación entre la metodología ELBT y el modelo de Dolz y Schneuwly (1998). Dolz (1994, *apud* Vilà i Santasusana, 2005:119-120) define el concepto de secuencia didáctica a través de las siguientes palabras:

“Las secuencias didácticas consisten en pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje formados por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción de un texto oral o escrito. Pretenden

articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo o de producción verbal. Se proponen unos objetivos limitados y compartidos por los alumnos, y las actividades metalingüísticas y metadiscursivas que se presentan en estas secuencias están minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación educativa.”

Leyendo esta definición, podemos pensar que las dos metodologías son cercanas. Pero, aunque podamos encontrar semejanzas, hay algunas diferencias determinantes. De entre las diversas diferencias, queremos destacar, en primer lugar, el hecho de que la secuencia didáctica se ocupa de géneros textuales, prevé una progresión en espiral y los módulos no son fijos, o sea, tienen flexibilidad, pues parten de actividades más complejas, para otras simples y, al final, vuelven a la complejidad, que es la producción final.

Así, nuestra unidad didáctica está basada en un género textual, el texto narrativo, y se organiza en módulos, pero no está organizada según una progresión en espiral y también integra la estructura que configura el modelo ELBT.

Teniendo en cuenta la propuesta de Estaire (2007), elegimos el tema y definimos la tarea final, así como las actividades intermedias, especificamos los objetivos y los contenidos a partir del análisis de la tarea final, secuenciamos el proceso, o sea, programamos el conjunto de tareas necesarias para la consecución de la tarea final, temporalizamos este proceso e incorporamos los instrumentos y procedimientos de evaluación.

Fue nuestro intento que la unidad didáctica reflexionase un camino muy claro, con objetivos comprendidos por los alumnos y que las actividades planificadas integrasen todas las destrezas.

Por lo que respecta a los agrupamientos, y dada la naturaleza de nuestra intervención, elegimos el trabajo en grupos por reconocer sus ventajas, a saber: el incremento de la cantidad de producción oral; reducción de la ansiedad; incremento de la motivación, de aspecto lúdico, que es tan importante en el aprendizaje de una lengua, e incremento de la autonomía, porque los estudiantes están dispuestos a asumir riesgos y se sienten apoyados por sus compañeros. (Ellis, 2005:25-26).

3.6. Descripción de la intervención didáctica

En una planificación por tareas, la definición de los objetivos se realizó en función de las actividades comunicativas que fueron puestas en práctica. Por eso los objetivos definidos están en consonancia con las actividades que los alumnos realizaron durante las cinco clases.

| | | |
|--------------------------------|---|---|
| TÍTULO | <u>Un cuento en el Museo Sorolla</u> | |
| NIVEL | 11.º año de continuación, B2.1 | |
| SESIONES | 5 (5 clases de 90 minutos) | |
| FECHA | 26 de enero hasta 12 de febrero | |
| OBJETIVOS COMUNICATIVOS | <p>Narrar, oralmente, una historia a partir de un cuadro de Sorolla.</p> <p>Identificar las partes constitutivas de una narrativa.</p> <p>Distinguir la descripción de la narración.</p> <p>Identificar los tiempos verbales de la narración y de la descripción.</p> <p>Saber usar los conectores/marcadores discursivos.</p> <p>Saber usar el discurso referido.</p> <p>Planificar una narrativa para presentación oral.</p> | |
| CONTENIDOS | socioculturales | La pintura de Sorolla: temática sobre el mar y la familia. |
| | funcionales | <p>Utilización de los conectores /marcadores discursivos aditivos: <i>y, además, después, también...</i>; temporales: <i>cuando, de pronto, una vez, en aquel tiempo, enseguida...</i>; espaciales: <i>enfrente, delante, detrás, arriba, abajo, a la derecha, a la izquierda, por encima...</i>; ordenadores: <i>en primer lugar, en segundo,...</i>; conclusivos: <i>en fin, por fin, para terminar...</i>; causativos: <i>por eso, porque, puesto que, ya que...</i>; consecutivos: <i>de modo que, por consiguiente, en efecto...</i>; finales: <i>para que, a fin de que, con el propósito...</i>; iniciadores: <i>para empezar, antes que nada...</i>; distribuidores: <i>por un lado, por otro</i>; ordenadores: <i>primero, en primer lugar, en segundo lugar...</i>; continuativos: <i>pues bien, entonces...</i>; espaciotemporales: <i>antes, aquí, en este</i></p> |

| | | |
|-------------------|--|---|
| | | <i>momento, después, mientras, más adelante...</i> |
| | gramaticales | Verbos estativos: <i>ser, estar, parecer, permanecer, vivir, residir...</i> ; verbos dinámicos: <i>saltar, correr, huir, nadar...</i> Pretérito Imperfecto, Pretérito Indefinido, Pretérito Pluscuamperfecto. Adjetivos. Sustantivos pertenecientes al campo lexical del mar y de la playa. Colocación de los conectores /marcadores discursivos. Discurso referido. |
| | léxicos | Características físicas: <i>alto, bajo, viejo, joven, pelirrojo, moreno, atlético...</i> ; características psicológicas: <i>simpático, inteligente, egoísta, curioso, testarudo, provocador, generoso, valiente...</i> Vocabulario relacionado con el mar y la playa: <i>nadadores, bañadores, arena, barco, vela, mástil, puente, ola, bodega, red, caña de pescar, calmo, revuelto...</i> Vocabulario para describir un momento: <i>día claro, luminoso, noche oscura, durante una tempestad...</i> |
| MATERIALES | CD Fichas Imágenes Presentación <i>PowerPoint</i> Videos <i>You Tube</i> | Cuaderno individual Bolígrafos y lápices Pizarra y rotulador Ordenador, proyector, altavoces Grabador mp3 |
| EVALUACIÓN | Observación directa del trabajo en clase Tarea final Autoevaluación Heteroevaluación | |

Figura 14: Planificación de la unidad didáctica

3.6.1. Unidad didáctica

Clase n.º 1 (Producción inicial): 90 min.

Destrezas dominantes: comprensión audiovisual, interacción oral, expresión escrita, expresión oral.

Objetivos: conocer algunos cuadros del pintor Sorolla; narrar, oralmente, una historia con las categorías de la narrativa.

Tipo de agrupamiento en clase: grupos de cuatro alumnos.

Materiales: PowerPoint con la presentación de la unidad, CD con imágenes de los cuadros de Sorolla, ficha de trabajo (n.º 2), ficha con información sobre la tarea final (n.º 1).

Medios: ordenador, proyector, pizarra, rotulador, grabador.

Presentación de la situación

Presentación del plan inicial de la unidad (15 min.)

Tras los saludos, la profesora presentará a los alumnos un PowerPoint (Anexo 1) sobre la unidad y les explica que van a empezar una nueva unidad, les presenta el tema, los objetivos, los criterios de evaluación y la tarea final: **narrar una historia a partir de un cuadro. Después se hace una visita virtual al museo Sorolla para mostrar algunos cuadros. Ficha n.º 1.**

Figura 15: Planificación de la primera clase

Producción inicial

Actividades:

1. Exploración del vídeo con pormenores de los cuadros de Sorolla

Los alumnos ven pormenores de cuatro cuadros de Sorolla. Estos pormenores están grabados en un CD que tiene música asociada a las imágenes. Todas las imágenes pertenecen a la temática del mar y de la playa. Los alumnos se organizan en grupos de cuatro y juegan el **“Juego del detective”**: **dos alumnos son testigos y otros dos detectives. Los detectives salen del aula mientras los testigos preparan una historia durante veinticinco minutos. Después, los detectives vuelven al aula y hacen preguntas sobre un “desaparecimiento”**- Ficha n.º 2. Se trata de una actividad motivadora que incluye la técnica semejante al *jigsaws*, porque tienen que imaginar la imagen en su totalidad y, al mismo tiempo, un *juego de rol*, porque los alumnos tienen que asumir diferentes personajes.

Puesta en común sobre los pormenores de los cuadros:

¿Qué estáis viendo?

¿Qué colores existen?

¿Se trata de un cuadro alegre o triste? ¿Por qué?

¿Qué historia pretende contar?

- ¿Quién podrá estar en el cuadro?
- ¿Qué objeto veis?
- ¿Qué oíd?

Algunas preguntas colocadas por los detectives:

- ¿Cómo era? ¿Qué llevaba vestido?
- ¿Dónde estaba?
- ¿Cuándo fue?
- ¿Qué razones están por detrás del desaparecimiento?

(Los testigos contestan y los detectives apuntan las respuestas).

Pedir que cada grupo escriba una pequeña historia con los hechos que considera más “creíbles”.

Pedir que cada grupo (cuatro grupos con cuatro alumnos) presente su historia oralmente. Todos los alumnos tienen que hablar. Todas las presentaciones son grabadas en un *mp3*.

Mostrar a la clase el CD, nuevamente, con las imágenes completas.

Puesta en común

Preguntarles:

- ¿Qué esperaban ver en el cuadro?
- ¿Cuáles son los elementos más destacados en los cuadros?
- ¿Qué sensaciones están asociadas a las imágenes?
- ¿Qué historia contará cada cuadro?

I-Señora con una sombrilla

Veis una señora sujetando una sombrilla.

- ¿Quién está a su lado? ¿Dónde están?
- ¿Qué están haciendo? ¿Por qué?

II-Sonidos de gaviotas

- ¿Quiénes son las personas que están en el cuadro?
- ¿Dónde están?
- ¿Dónde vinieron?
- ¿Qué están haciendo?
- ¿Dónde pescaron el pez?

¿Quiénes son? ¿Hay algún vínculo entre ellos?
 ¿Cómo se sienten?
 ¿Hay alguna tragedia que ha marcado sus vidas?
 ¿Cuántos partieron? ¿Y cuántos llegaron?

III-Sonrisa de un niño

¿Quién es?
 ¿Dónde está?
 ¿Cómo se siente?
 ¿Quién está a su lado?
 ¿Por qué se ríe?
 ¿Cuántos años tiene?
 ¿Cuál es el motivo de su alegría?

IV-Niña en la silla

¿Cómo está vestida?
 ¿Cómo se siente?
 ¿Quiénes son las personas que están a su lado?
 ¿Por qué está posando?
 ¿Cuántos años tiene?
 ¿Por qué está tan serio?

Clase n. ° 2: 90 min.

Taller 1

Destrezas dominantes: comprensión audiovisual, interacción oral, expresión escrita, comprensión escrita

Objetivos: organizar los elementos constitutivos de una descripción de un cuadro; utilizar los adjetivos adecuados; aplicar los conectores espaciales y aditivos; comparar un retrato pictórico con un texto descriptivo; identificar los conectores temporales y contrastivos; reconocer las formas verbales en Pretérito Imperfecto, Perfecto y Pluscuamperfecto; explicar el uso de cada tiempo verbal; distinguir los verbos estativos de los dinámicos.

Tipo de agrupamiento en clase: gran grupo, parejas.

Materiales: PowerPoint con el cuadro “La familia”, ficha de trabajo n.º 3, *tráiler de la película Manolito Gafotas*, primer capítulo del libro *Manolito Gafotas*, fichas de trabajo (n.º 4 y n.º 5).

Medios: ordenador, proyector, pizarra, rotulador.

Figura 16: Planificación de la segunda clase

Se inicia la clase con un comentario sobre la clase anterior: como repaso de la clase anterior, interesa decir que hicieron una actividad que fue grabada y que tenía como objetivo saber cómo contarían una historia a partir de un pormenor de una imagen.

El primer cuadro, que es un retrato de la familia del pintor, corresponderá a la situación inicial de la narrativa que estamos construyendo. ¿Por qué? Porque, generalmente, empezamos una historia presentando los personajes.

Actividades:

Exploración del cuadro de Sorolla: La Familia.

- 1.1. Pedir a los alumnos que observen el cuadro de Sorolla y rellenen la tabla (plano) con las informaciones sobre los elementos figurativos, sus características físicas y psicológicas, los colores y su simbología.
- 1.2. Presentar algunos conectores espaciales y aditivos para construir las respuestas.
- 1.3. Pedir a los alumnos que describen, oralmente, el cuadro con las informaciones registradas.
- 1.4. Preguntar se sería posible hacer un retrato semejante de una familia del siglo XXI. ¿Por qué? ¿Serán demasiado formales, artificiales, poco espontáneos?
- 1.5. Como no conocemos los personajes, ¿qué dirían si pudieran hablar? Serán muy diferentes de la familia que vamos a conocer.

Exploración del tráiler de la película *Manolito Gafotas* y de la serie con el mismo título.

2. Pedir a los alumnos que registren las informaciones sobre la familia de Manolito Gafotas.
 - 2.1. Preguntarles sobre cuál es el vídeo más atractivo o más cómico.
 - 2.2. Preguntarles las diferencias entre el tráiler y el inicio de la serie.
 - 2.3. Pedir a los alumnos que escriban un texto de presentación de Manolito.
 - 2.4. Pedir que cada grupo presente las informaciones que escribieron en la ficha.

- 2.5. Pedirles que lean el primer capítulo de *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo y completen las frases con la información del texto.
- 2.6. Entregarles la ficha n.º 5 (Tabla con conectores) para conocer la diversidad de conectores y los diferentes sentidos semánticos.
- 2.7. Pedirles que sustituyan los conectores subrayados por otros de sentido equivalente.
- 2.8. Pedirles que indiquen el tiempo y modo de las formas verbales subrayadas.
- 2.9. Pedirles que expliquen la razón por qué están presentes el Pretérito Indefinido, el Pretérito Imperfecto y el Pretérito Pluscuamperfecto.
- 2.10. Pedirles que escriban un texto con la estructura del de Elvira Lindo sobre la familia representada en el cuadro de Sorolla.
- 2.11. Entregarles la ficha n.º 4 – la descripción -, pedirles que la rellenen con las formas verbales en el Pretérito.
- 2.13. Pedirles que concluyan sobre los tiempos verbales usados en la descripción y la narración.

Clase n.º 3: 90 min.

Taller 2: Peripecias- desarrollo

| |
|---|
| Destrezas dominantes: comprensión audiovisual, expresión oral, expresión escrita. |
| Objetivos: activar léxico a partir de los documentos audiovisuales, utilizar los conectores organizadores/distribuidores de información, espaciotemporales, causales, aditivos, finales; identificar la información semántica de cada conector; organizar secuencias de una narración. |
| Tipo de agrupamiento en clase: individual, parejas. |
| Materiales: PowerPoint con el cuadro “Los niños en la playa”, ficha de trabajo n.º 6, vídeo sobre la playa en siglo XIX, reportaje, de RNE, sobre la playa de Postiguet, fichas n.º 7 y n.º 8. |
| Medios: ordenador, proyector, pizarra, rotulador. |

Figura 17: Planificación de la tercera clase

Actividades:

1. Exploración de un pequeño documental sobre las costumbres veraneos del siglo XIX en una playa española. (30 segundos)

- 1.1. Pedirles que apunten las informaciones sobre las costumbres antiguas.

1.2. Pedirles que apunten los conectores oídos: *mientras que, sin embargo, ya que, ni...*

2. Exploración de un reportaje sobre la playa de Postiguet.

- 2.1. Pedirles que rellenen los huecos con la información oída.
- 2.2. Pedirles que contesten a las preguntas sobre los servicios ofrecidos en la playa.
- 2.3. Pedirles que escriban una historia sobre un día en la playa de Postiguet.

3. Exploración del cuadro “Los niños en la playa”.

- 3.1. Pedirles que contesten a las preguntas de la ficha, usando los conectores.
- 3.2. Pedirles que registren los conectores usados en las respuestas y su valor semántico.
- 3.3. Pedir a las parejas que presenten sus respuestas.
- 3.4. Pedirles que organicen las secuencias. (Ficha .º 8)
- 3.5. Pedirles que las reescriban con los conectores adecuados.

Clase nº 4: 90 min.

Taller 3 –Situación Final

| |
|---|
| Destrezas dominantes: interacción oral, expresión escrita. |
| Objetivos: utilizar los conectores en la situación final de la historia; reconocer las situaciones del uso del pretérito pluscuamperfecto; distinguir el discurso directo del discurso referido. |
| Tipo de agrupamiento en clase: individual, parejas. |
| Materiales: PowerPoint con el cuadro “Fue salvado”, fichas de trabajo n.º 9, 10, 11 y 12. |
| Medios: ordenador, proyector, pizarra, rotulador. |

Figura 18: Planificación de la cuarta clase

Actividades:

1. Exploración del cuadro “Fue Salvado”.

- 1.1. Enumerar los elementos que están en el cuadro.
- 1.1. Pedirles que completen las frases con los conectores con los nexos pedidos.
- 1.2. Pedirles que completen la ficha sobre el Pretérito Pluscuamperfecto.

- 1.3. Pedirles que completen la ficha sobre el discurso referido.
- 1.4. Pedirles que escriban una situación final diferente, usando el discurso referido.
- 1.5. Leer con los alumnos la página del diario de Francisco (nombre ficticio), el compañero de Sorolla.
- 1.6. Entregarles una ficha informativa sobre el discurso referido.
- 1.7. Pedirles que construyan el texto de Francisco en discurso referido.

2. Inicio de la tarea final

- 2.1. Pedirles que rellenen el plan de su texto.

Clase n.º 5: 90 min.

Producción final: Presentación de la tarea final

| |
|--|
| Destrezas dominantes: expresión oral, expresión escrita. |
| Objetivos: contar una historia coherente a partir de un cuadro seleccionado por los alumnos; evaluar las actividades. |
| Tipo de agrupamiento en clase: individual. |
| Materiales: Cuadro seleccionado por el alumno, ficha de trabajo n.º 11. Fichas de autoevaluación y de heteroevaluación. |
| Medios: ordenador, proyector. |

Figura 19: Planificación de la producción final

Cada alumno completa el plan del texto en la clase y, enseguida, cuenta su narrativa. Las presentaciones finales serán grabadas en *mp3*.

Al final, los alumnos eligen la mejor historia después de rellenar la ficha de heteroevaluación.

Pedirles que rellenen la ficha de autoevaluación y de heteroevaluación.

3.7. Transcripción de las producciones de los alumnos¹

En este trabajo, transcribimos todas las transcripciones de los alumnos, a la excepción de las de los alumnos que faltaron.

En la primera, el trabajo fue colectivo, o sea, el grupo fue dividido en grupos de cuatro elementos y cada alumno se quedó con una parte de la narrativa y la presentó.

¹ Las palabras no fueron corregidas. No fue utilizada ninguna norma de transcripción para marcar las pausas.

En la primera clase, participaron dieciséis alumnos, la alumna AM faltó. En la última clase, la de la tarea final, el trabajo fue individual y también faltó un alumno (el alumno DP). Así, para la reflexión final, fueron contabilizados a penas 15 alumnos.

3.7.1. Primera transcripción

Primer grupo (audio número 4)

Alumna MG: *una embarcación hacía todos los días un viaje entre España y entre las islas Galápagos- el pescador responsable por las mercaderías de la embarcación y el subcomandante utilizaban la embarcación para hacer tráfico de droga*

Alumna IF: *pero un día otro pescador descubrió todo y quiso también participar en el tráfico de droga con ellos y fue hablar con ellos pero ellos no concordaron y les han dicho les ha dicho que no quería que participase entonces ello molesto con la decisión fue hablar con el comandante de la embarcación*

Alumna MC: *este oyó todo y fue a hablar con el subcomandante con miedo que su embarcación se quedase mal vista y como la conversa estaba corriendo mal pegó en un anzol y mató el subcomandante*

Alumna MS: *lo otro pescador huyo el cuerpo fue encontrado en una playa el comandante fue preso y la embarcación continua haciendo tráfico de droga con lo primer pescador*

Segundo grupo (audio 5)

Alumna AM: *en nuestra historia es un niño que estaba mirando el mar solo y hay otros niños brincando cercano dele*

Alumno FS: *el niño estaba preocupado con su hermano más nuevo porque tenía ido a nadar y no había voltado ha dos horas*

Alumna DD: *como no sabía de el fue a hablar con su madre y esta como se quedaba muy preocupada ha ido a la policía hablar de su desaparecimiento*

Alumno OR: *después de muchas buscas por la parte de la policía han conseguido encontrar el cuerpo y por las apariencias que el cuerpo apresentaba la policía ha concluido que el niño murió en cuanto nadaba fue contra unas rocas*

Tercer grupo (audio 6)

Alumno FR: *erese una vez una princesa que se quedó sin padres porque desaparecieron en la guerra un día fueron a sacar una foto con sus primos y sus tíos o sea con las personas que ella vivía en el reino*

Alumna RB: *María era la herdera de tudo y por iso todos tenían envidia de ella y su tío raptoa para que elle pudese ficar con su lugar y levoa llevoa para un bosque onde la (palabra incomprensible)*

Alumno VS: *el tío gobernó el reino durante un año pero un día su hermano ha vuelto y quiso saber dónde estaba su hija y procuró mucho y un día la ha encontrado*

Alumna CF doce: *el tío de María fue preso y María y su padre vivieron felices para siempre*

Cuarto grupo (audio 7)

Alumno MC: *una mujer ha marcado un encuentro con su amante junto al mar por la tarde el amante Alberto esperaba Josefina hasta tres horas se encontraron cerca del faro donde estuvieron toda la tarde enamorándose*

Alumno MS: *se ha oído un ruido de un coche llegando era el marido de Josefina y han visto ha visto aquella situación y José el marido con la cabeza caliente se ha pasado y ha atirado sobre Alberto en la zona del corazion*

Alumno GS: *la mujer muy triste reclamó con su marido y este la ha empujó la mujer ha caído y ha batido con la cabeza en una piedra ha sido muy grave y la mujer murió*

Alumno DP: *ello el marido sufría tenía problemas de corazion y después de los crimes cometidos he morrido de ataque cardiaco cerca de las víctimas*

3.7.2. Segunda transcripción (tarea final)

Alumno FS (audio 13): *este es el cuadro que he escogido porque he gostado de la relación que las chicas tienen una con la otra y la historia que he inventado es que erese una vez una comunidad de pescadores la comunidad estaba pasando una gran crisis no tenía dinero para alimentar sus hijos por eso decidiron poner sus hijas en un huerfanato las chicas han descubierto que no podían quedar juntas no podían*

ficar en la misma familia por eso decidieron salir del huerfanato sin ninguen he descubierto volvieron a la comunidad y ficaron muy felices

Alumno FR (audio 14): *es lo cuadro que os voy a presentar hoy de Sorolla en el cuadro podemos ver un niño que está desnudo y tiene un caballo blanco al pie de si ellos están en la playa y lo niño tiene pelo corto entonces la historia que os voy presentar hoy es la siguiente erase una vez un niño que tenía muy dificultades económicas lo niño tenía el sueño de ir un día a la playa pero sus padres no le poderían llevar lo niño se quedó muy triste y ha pensado en un plano para poder ir a la playa él tenía un amigo que se llamaba Juan y él tenía caballos el Juan dice que le podría emprestar el caballo y que también iría con ello un día fueron al playa en el caballo y fue un día muy divertido lo caballo también gustaba del agua y fueron los tres al agua*

Alumno MC (audio 15): *este es el cuadro de Sorolla que escogí mi historia es erase una vez una chica que hacía parte de una familia que pasaba el verano en las islas Canarias todos iban a la playa pero la niña más pequeña tenía medo del agua de su sonido y de su agitación ella se quedaba en el mantel leyendo y oyendo música y los otros de la familia sus tres hermanos jugaban en el agua se divertían mucho y ella se quedaba enfadada en el mantel cuando iban a la casa en el final del día todos contaban sus historias del juego en el agua y un día su hermano más viejo Manuel le dijo que el agua era muy divertida y que ella se fuera un día al agua que nunca más quería salir de allí entonces un día la chica decidió se acercar del agua para ver como era se perdiera el miedo de repente se quedó en el agua sin miedos en inicio el agua estaba frío y después se ambientó y jugó con sus hermanos y fue un día muy feliz y a partir de ahí la niña fue siempre al agua*

Alumno OR (audio 17): *este es el cuadro que yo os voy a presentar de Sorolla en él podemos observar un chico de pelo rubio que se encuentra en la playa al pe del mar en el chico podemos observar que se encuentra con la mano levantada pareciendo que está en busca de algo está tapando con la mano levantada el sol por detrás del chico podemos observar varios niños jugando en el agua el chico se encuentra desnudo la historia que yo crie a partir de este cuadro fue la siguiente estaba un bello día de verano y Tomás le gustaba mucho de nadar en las aguas del mar y*

entonces decidió pedir a los padres que lo llevaran a la playa los padres concordaron cuando llegaron a la playa Tomás reconoció inmediatamente varios amigos entonces fue rápidamente jugar con ellos para el agua con la autorización de sus padres después de se divertir mucho con sus amigos le quedó el hambre entonces decidió salir del agua y tener con sus padres para comer cuando salió no encontró sus padres debido al facto de la ondulación del mar y la corriente marítima lo han transportado para otro lugar de la playa entonces Tomás al inicio se quedó muy preocupado muy aflito pero después se acalmó y empezó a pensar un poco y tuve la excelente idea de pedir la ayuda al nadador salvador y le contó lo sucedido el nadador salvador comunicó con sus colegas de trabajo y rápidamente empezaron las buscas pasado poco tiempo consiguieron encontrar sus padres que también lo buscaban

Alumno VS (audio 18): *estos chicos son hijos de pescadores y un día sus padres fueron pescar y los niños también querían ir con ellos pero sus padres les han dicho que eran muy pequeños para pescar con ellos era peligroso y los niños se quedaron muy aburridos y decidieron ir a pescar solos fueron hasta la playa han sacado las ropas para que se moviesen y al fin de mucho tiempo han conseguido pescar un pequeño pez sin embargo se quedaron muy contentos y llevaron el pez para su casa para cuando sus padres llegasen lo visen y se quedasen contentos cuando llegaron a casa colocaron el pez en un acuario y estuvieron mirando el pez durante toda la tarde cuando sus padres los chicos los han ido llamar pero cuando llegaron cerca del acuario un gato había comido el pez y los niños se quedaron muy tristes pero sus padres han creído en su historia y en el día siguiente fueron todos juntos pescar los niños consiguieron probar a sus padres que ya conseguían pescar solos pois solos han conseguido pescar un gran pez*

Alumna DD (audio 19): *entonces el cuadro que voy a presentar es esto que es de Sorolla y es una familia que tiene cinco miembros un padre que es Francisco una madre que es Sofía un hijo Antonio y dos hijas María y Ana el padre es un hombre alto y un poco gordito la madre es una mujer muy guapa y muy elegante la hija más pequeña María es una chica que es muy aburrida con su vida pues no tiene amigos para brincar con ella y el hijo Antonio tiene doce años y tal como su padre es un chico muy aburrido y Ana que es la hija mayor tiene trece años y tal como su madre*

es una chica muy guapa y es muy semejante a ella entonces era una familia que estaba en su casa y en un día su madre ha comprado ropa nueva y la madre ha llegado a casa y ha mostrado la ropa a la familia y ellos se quedaron muy contentos y por eso fueron a vestir la ropa y han sacado una foto como el padre y el hijo gustaban mucho de pintar después de sacar la foto han pintado un cuadro con esa foto y todos los días después de eso día en que han sacado la foto se quedaron alguno tiempo mirando al cuadro y después de eso día se tornaron personas más felices

Alumna CF (audio 20): *primero de todo el cuadro que yo he elegido tiene el título Madre como podemos ver mirando vemos mucho una color el blanco las paredes son blancas el manto es blanco incluso los rostros son claros mirando observamos que se pasa en una habitación podemos ver dos personas que se quedaron en una cama podemos ver que será una madre y un hijo ahora os voy a contar lo que se pasó hasta el momento que estamos vendo retratado en el cuadro erase una vez una mujer tenía casi veinte años se llamaba Ana tenía pelo corto y oscuro que contrastaba con sus ojos claros y transparentes sus ojos eran azules hace treinta años Ana se ha enamorado por un hombre español divorciado que ya tenía duas hijas Rita y Rute a Roberto le gustaba mucho Ana por eso se trasladó para junto de ella para Portugal Rita y Rute llamaban Ana como se fose su madre pero Ana no se quedaba feliz así Ana quería ser madre de verdad entonces Roberto le hizo el deseo meses después Ana se había quedado embarazada lo que estamos mirando en el cuadro es Ana con su hijo Felipe la familia vivió feliz todos juntos*

Alumna IF (audio 21): *entonces este es el cuadro que he escogido que tiene una chica mirando el mar y esta es la historia que voy a contar era una vez una chica que se llamaba Alejandra tenía cuatro años era una niña con ojos azules muy claros rubia y tenía una piel muy blanca Alejandra vivía en Andalucía con sus padres y sus hermanos su hermana más nueva Angela de diez meses y su hermano Fernando de tres años Alejandro estaba muy contenta porque era verano su estación favorita y también porque estaba de vacaciones por esa razón le gustaba mucho ir a la playa con su familia y sus amigos Alejandra era una niña soñadora encantadora y le gustaba ayudar las personas un día fue a la playa con sus padres y sus amigos ella frecuentaba las clases de natación hasta poco tiempo porque fue su madre que la*

inscribió porque ella no sabía nada en eso día cuando fue a la playa Alejandra se quedaba a la orilla del mar viendo los niños nadando y se quedaba muy triste porque no sabía nadar en eso día su madre decidió que era tiempo de ella empezar a nadar e a no tener medo y le dio la mano y le dice para no temer nada porque el mar no le iba a hacer daño pero Alejandra cuando toco con el pie en el mar empezó huyendo en el día siguiente un niño viendo eso fue tener con Alejandra y le dice también para no temer nada era un niño que se llamaba Diego también era rubio y tenía ojos vierdes le dio la mano y le dice para no temer nada pero Alejandra ya estaba temblando de miedo no perdió el miedo en ese día pero como se costumaban encontrar todos los días en la playa Alejandra fue perdiendo el miedo con Diego en consecuencia de eso Alejandra y Diego se tornaron los mejores amigos de siempre

Alumna MS (audio 22): *buenas tardes este es el cuadro de Sorolla que yo voy a presentar como podemos ver la situación geral es que un conjunto de gente que está arreglando una vela en la parte derecha del cuadro tenemos cuatro mujeres en la parte izquierda una mujer y un hombre y el fondo tenemos otro hombre en bajo tenemos la vela que está siendo arreglada las cores son muy claras y luminosas podendo significar harmonía y felicidad y tenemos de ambos los lados del cuadro muchas flores que pueden significar el contacto con la natureza la familia que está representada son los Salvadores esta familia es una familia de pescadores que desde el inicio del tiempo ha sido los mejores pescadores de la isla todos los días los hombres salían para pescar al hondo del mar mientras las mujeres se quedaban en casa cuidando de las crianças pero en ese día no ha sido un día igual a todos los otros ese día el mar se quedaba tranquilo y calmo pero de repente el viento comenzó a oír y al mismo tiempo las ondas empezaron a crecer y a ganar forza la tempestade ha sido muy rápida pero ha hecho muchos daños los hombres viron que la vela tenía buracos y consecuentemente fuiron para casa para tentar resolver el problema contrariamente a lo que pensaban las mujeres también no conseguían encontrar una solución para aquel problema sin embargo ha sido el chico más nuevo de la familia que sugirió un bonísimo plano en primer lugar las mujeres iban a buscar el trapos que tuviesen y seguidamente toda la familia se ponía a coser a arreglar la vela en poquísimo tiempo la vela se quedó arreglada y la familia podía ir descansadamente comer los dulces que la abuela había cocinado mientras la confusión se pasaba la familia consiguio a arreglar la vela y en el día seguinte todo volto a ser como era*

Alumna MG (audio 23): *este fue el cuadro que elegí porque de los cuadros de Sorolla fue lo que más me agradó en el cuadro podemos ver a dos mujeres con un niño están en un barco cerca del mar y tienen un sombrero blanco para el sol el niño está cubierto con una manta blanca tiene piel clara y es rubio las mujeres tienen pelo oscuro y recorrido la mujer de delante tiene una camisa blanca y la otra tiene una camisa verde ahora voy a contar la historia erase una vez un pueblo muy conocido por su pesca intensiva todos los días los pescadores iban al mar a pescar para tener como sobrevivir mientras las mujeres quedaban en la playa porque tenían que esperar por ellos para preparar los peces uno de esos días por la mañana las mujeres estaban a hablar cuando enfrente de ellas apareció un barco con nadie dos de las mujeres se acercaron del barco para ver de qué se pasaba y lo que el barco estaba haciendo ahí cuando llegaron cerca del barco oyeron llorar a un niño y al fondo del barco encontraron una manta blanca y por debajo un bebé y las mujeres dieron comida y refugio al bebé y llamar la policía cuando llamaron la policía estos no consiguieron descubrir donde tenía aparecido aquel bebé misterioso entonces una de las mujeres Pilar Peces que no tenía hijos pero siempre quiso ter hijos se quedó con el bebé y cuidó de el de la manera posible en conclusión el niño fíco conocido como el hijo de los peces no solo por el apellido de sus padres Pilar Peces y Juan Peces como también por tener aparecido del mar y nunca se llegar a saber quién eran sus verdaderos padres*

Alumna MC (audio 24): *entonces este es el cuadro que os voy a presentar en el podemos ver dos chicas que están pasear junto al mar de manos dadas la historia es que era una vez una chica que se llamaba María y tenía siete años a ella le gustaba mucho la playa pero tenía miedo del mar porque no sabía nadar por eso se quedaba todos los días en casa sola mirando por la ventana los chicos que brincaban en el agua un día estaba tan aburrida que decidió salir de su casa y fue a la playa pero como no tenía amigos se sentó en una roca y en ese momento llegó perto de si una chica que preguntó por qué estaba sola y no estaba con los otros niños y María le respondió que tenía miedo del mar porque no sabía nadar entonces la chica le dice que ía a superar su miedo y le ía ensinar a nadar y desde ahí las dos amigas iban todas las tardes a la playa pasear junto al mar así María nunca más se sintió sola ni triste porque tenía superado su miedo y tenía una amiga*

Alumna RB (audio 26): *esta es la imagen que yo escogí la historia es erase una vez una chica que tenía dieciocho años tenía el cabello marrón su piel era morena y sus ojos verdes a María le encantaba la playa era morena y por eso todos los veranos iba con su familia de vacaciones para la playa ella lleva siempre un vestido blanco y también un sombrero blanco un día en cuanto miraba la playa el mar ha visto un barco junto a las rocas y como María es muy curiosa fue até el allí encontró un tesoro fabuloso mucho dinero y nerviosa no sabía qué hacer y para que nada le vise puso el tesoro debajo de su vestido y regresó al mantel allí dice a su hermana mayor lo que traía con ella María no quería quedarse con el tesoro pero como lo ha encontrado solo y como su familia tenía dinero ella pensó en usarlo para ayudar a todos los niños que precisasen*

Alumna AM (audio 27): *en el cuadro está una niña que se llama María tiene un vestido colorido amarillo y allí está un barco con un hombre que es pescador una vez una niña María que quería mucho andar en un barco porque siempre que iba a la playa con su familia lo padre Miguel la madre Ana y su hermano más pequeño Artur le gustaban mucho de ver los barcos en el mar un día cuando la familia fue a la playa María pidió a los padres para andar de barco con un pescador y ellos dijeron que sí que podía ir y ella fue con el pescador enseguida fueron para el barco y el pescador de dice que todos los días se levantaba muy temprano para coger el pescado para dar comer a sus familias y que en mar había muchas variedades de pescado María gustaba mucho andar de barco y siempre que iba a la playa ia a andar con el pescador pero hay un día que lo hombre y la niña fueron en un barco para una isla y lo barco no trabajaba y quedaron allí tuvieron que ficar en la isla casi diez días hasta que un barco los vieron y (palabras incomprensibles) la niña ha quedado para junto de su familia*

Alumno GS (audio 28): *yo elegí este cuadro de Sorolla este cuadro se llama La Siesta y ha sido pintado en mil novecientos once en este cuadro podemos ver cuatro personas haciendo una siesta yo imaginé que estas personas tenían entre ocho y dieciséis años y en este cuadro podemos ver que la cor dominante es el verde que da una idea de naturaleza yo imaginé una historia en que estas cuatro personas eran cuatro hermanas cuatro hermanas y un día fueron hasta la casa de sus abuelos en la*

casa de sus abuelos hicieron muchas cosas cosas durante la mañana anduvieron a caballo y montaron en bici después almorzaron y por la tarde hicieron una siesta temos aquí la siesta que las hermanas han hecho después de hacer la siesta fueron hasta el río donde hicieron piragüismo y por volta de las ocho horas voltaron para la casa por la noche su padre fue a buscarlas pero ellas no estaban allí tenían desaparecido sus abuelos pensaban que ellas estaban durmiendo pero ellas no estaban en la cama entonces su padre les procuró el día siguiente pero no las encontró ellas volvieron dos días después y contaron lo que sucedió ellas tenían sido llevadas por un hombre que no conocían y les ha hecho muy mal pero ellas han conseguido huir y volvieron para casa pasada una semana el hombre ha sido encontrado por la policía y por consecuencia ha sido preso

Alumno MS (audio 29): *este fue el cuadro de Sorolla que he escogido está un casal de pescador un hombre y una mujer cerca del mar y un hombre en el barco la historia fala de un casal de pescadores y su hijo que antes de nacer el suel van a pescar para alto mar cuando llegan a alto mar en cuanto estaban pescando encontraron un pescado muy grande y han ficado muy contentos pues dentro del estaba una pérola muy grande y muy valiosa en el momento en que regresaban ha empezado a llover y se ha creado una tempestade ellos han perdido el control del barco y han ido parar a una isla disierta estuvieron lá durante un año y cuando han conseguido arranjar el barco volvieron para casa con el dinero de la pérola mejoraron la vida de los pescadores de la zona*

3.8. Descripción de la unidad didáctica

Primera clase

Sumario:

Explicitación de los objetivos de la unidad; información sobre la tarea final y la evaluación. *El juego del detective*: motivación para la unidad.

Actividad inicial

Después de los saludos iniciales y de la presentación de los objetivos de la unidad (**Ficha 1**), la profesora inició las actividades, mostrando un CD con pormenores de

algunos cuadros de Sorolla. (CD1). Hubo un momento (15 minutos) de interacción oral, de diálogo, con preguntas y respuestas, entre alumnos y entre la profesora y los alumnos sobre las imágenes. Enseguida, les propuso una actividad denominada *El juego del detective* (**Ficha 2**). Se pretendía que los alumnos, a partir de los pormenores, creasen una historia sobre un desaparecimiento de un personaje. Se formaron grupos de cuatro elementos, dos tenían el rol de detectives y otros dos de testigos. Los detectives salieron del aula y prepararon las preguntas, mientras los testigos prepararon una historia que fuese creíble. Después, los detectives hicieron preguntas y los testigos contestaron y acrecentaron elementos para que la historia fuera coherente.

La actividad que inició esta primera clase fue bastante motivadora, ya que sorprendió a los alumnos, que no esperaban salir del aula. Todos demostraron mucho interés y su participación superó las expectativas, pues ya sabían que la temática de la unidad era sobre la pintura y no sabían que se podía hacer una actividad que salía de lo que ellos pensaban que era común. El CD1, con pormenores de los cuadros, pretendía crear un momento de creatividad y de curiosidad.

Cuando terminaron la construcción de la historia, prepararon, en conjunto, una pequeña historia y la presentaron oralmente. Las presentaciones fueron grabadas en *mp3* (CD2).

Cuando terminaron sus presentaciones, no se hicieron comentarios o correcciones lingüísticas a los alumnos. Se pretendía que hiciesen una actividad sin intervenciones de la profesora. La actividad tenía como objetivo saber cómo contarían una historia a partir de una imagen. Las correcciones serían hechas durante la unidad. Finalmente, vieron la segunda parte del CD1.1., con imágenes completas, y hubo un momento de interacción sobre todos los elementos de los cuadros. Compararon las expectativas que tenían sobre las imágenes y lo que estaba representado en el cuadro y también sugirieron otra historia sobre los personajes.

Segunda clase

Sumario:

La situación inicial de la narrativa: cuadro de la familia de Sorolla; la descripción. Visualización del tráiler de la película y del inicio de la serie *Manolito Gafotas*. Lectura de un trecho del libro *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo.

Actividad n.º 1:

Los alumnos empezaron la clase con el primer cuadro, que corresponde a la situación inicial de la narrativa. Lo observaron atentamente y escribieron en la ficha los elementos caracterizadores (físicos y psicológicos) de cada personaje e interpretaron la simbología de los colores. Esta actividad fue fácil, todos describieron los personajes, no hubo dificultades en la interpretación de los colores (*blanco es pureza, rojo simboliza el amor, la fuerza, el negro representa la tristeza, el marrón simboliza la firmeza...*). En esta primera fase, se pretendía que utilizasen los conectores espaciales, (*La niña está sentada en una silla delante de una señora que será su madre. La niña mayor está a la izquierda de la madre, detrás de la niña...*), pero los alumnos casi no los utilizaron.

Después de preguntó: *¿Sería posible un retrato así de una familia del siglo XXI?, ¿por qué?* Algunos dijeron que no, porque eran *muy formales*, otros, una minoría, dijeron que, aparte el vestuario, se podría hacer un retrato semejante, pero sería *muy artificial, poco espontáneo*. Un chico dijo que el cuadro se parecía con el cuadro de Velázquez (*Las Niñas*).

La profesora preguntó: *¿Qué dirían los personajes si pudieran hablar? Creo que son muy diferentes de una familia del siglo XXI que vamos a conocer.*

Actividad n.º 2: La familia de Manolito Gafotas.

Los alumnos vieron un tráiler de la película y de la serie *Manolito Gafotas*. En seguida, apuntaron las informaciones sobre la familia. Compararon los dos trechos audiovisuales: *¿Cuál era el vídeo más informativo?, ¿Por qué?, ¿Cuáles son las diferencias?* Después escribieron un texto descriptivo sobre la familia del niño.

Actividad n.º 3

Los alumnos leyeron un texto de la obra de Elvira Lindo, *Manolito Gafotas*. Compararon las informaciones presentes en el documento audiovisual y el texto. Por fin, contestaron a las preguntas y las escribieron en la pizarra. Esta última actividad podría ser oral, porque era muy sencilla.

La clase terminó sin concluir la ficha.

Tercera clase

Sumario:

Conclusión de las actividades de la **Ficha 3**. El Pretérito Indefinido, el Pretérito Imperfecto y el Pluscuamperfecto. Audición de dos reportajes sobre la playa.

Después de un repaso sobre la clase anterior, los alumnos continuaron la actividad número 3.

Continuación de la actividad n. °3

Los alumnos sustituyeron los conectores subrayados en el texto de Elvira Lindo por otros, semánticamente, correspondientes. Fue una actividad un poco difícil, porque, aunque sepan el sentido de los conectores subrayados, no se acordaban de otros con el mismo significado. Con la ayuda de la profesora, se escribieron en la pizarra los conectores: *cuando* “no tenía un mote”/ *en aquel tiempo cuando; en el momento en que; a partir del momento en que; sin embargo; por lo tanto/ y de suerte que /todavía.*

Actividad n. °4

Los alumnos identificaron el tiempo y el modo de las formas verbales subrayadas y explicaron la presencia de cada forma. Tuvieron que decir que el Pretérito Indefinido se usa para hablar de acciones o situaciones pasadas, ocurridas en un momento concreto, que no tienen relación con el Presente; el Pretérito Imperfecto se usa para hablar de acciones habituales en el pasado, describir personas, lugares u objetos en el pasado; el Pretérito Pluscuamperfecto se usa para hablar de acciones pasadas anteriores a otras también pasadas. En el texto estaba una forma verbal en el modo Subjuntivo que los alumnos identificaron, pero no fue objeto de reflexión.

Actividad n. °5

Los alumnos escribieron un texto semejante al de Elvira Lindo en la perspectiva del niño que está representado en el cuadro, que es el protagonista de la historia contada durante la unidad. Todos, en grupos de cuatro elementos, contaron un

pequeño episodio sobre el niño utilizando las formas del pasado y lo presentaron oralmente. Para sistematizar las diferencias entre descripción y narración realizaron la **Ficha 4**. También se entregó la Ficha n.º 5, que es una tabla con los conectores, para que la consultasen en las próximas actividades. Ya habían utilizado algunos conectores espaciales, temporales y contrastivos.

Actividad n.º 6

Los alumnos oyeron un reportaje (**Ficha 6**). Se trata de un reportaje sobre las costumbres antiguas en la playa “El Sardinero”, en Santander, con imágenes del inicio del siglo XX: “Las personas iban vestidas con bañadores de lana; los hombres y las mujeres estaban separados en playas distintas; los baños no debían superar los 15 minutos y los bañistas iban acompañados de personal del balneario y tendrían que ir agarrados a una gruesa cuerda”. Mientras oyen el reportaje, escriben algunos apuntes.

Actividad n.º 7

Los alumnos oyen un reportaje, de RNE, sobre la playa del Postiguet. Contestan a las preguntas sobre una consigna que funciona en la playa. Esta actividad servía para que los alumnos comparasen la ida a la playa en momentos históricos distintos, el inicio del siglo XX y el siglo XXI. Después de esta actividad, escribieron sobre un día en la playa. En esta actividad, tenían que utilizar los conectores espaciotemporales y los conectores ordenadores. Los alumnos terminaron esta actividad en casa y la entregaron en la clase siguiente.

Cuarta clase

Sumario:

El desarrollo de la historia: una aventura en la playa.

Aplicación de conectores. Organización de secuencias textuales.

Actividad n.º 1

A partir del segundo cuadro presentado en esta unidad, los alumnos, nuevamente en el rol de “detectives”, tuvieron que imaginar las respuestas a las preguntas presentadas y, así, construir una peripecia (**Ficha 7**). En esta actividad, tenían que utilizar los conectores temporales, espaciales, causales, aditivos, finales y los ordenadores. (Por ejemplo: *Normalmente, iban a bañarse con sus bañadores de lana; querían ir a una isla lejana, a una roca, dónde había marisco/ querían saber quién era el más rápido en una prueba de vela, delante de la playa; sus padres y sus madres estaban en playas separadas, por eso fue más fácil engañarlos; los niños sacaron sus bañadores porque/ puesto que/ ya que/ no querían ser descubiertos...; el barco era de un pescador de atún cuyo hijo había sido su compañero de escuela; querían el barco para...; dentro del barco llevaban una red de pescar, chalecos, salvavidas...*

En esta actividad, los alumnos integraron léxico oído en los reportajes. Por fin, escribieron los conectores en la tabla e indicaron la respectiva información semántica.

Actividad n.º 2

Los alumnos organizaron las secuencias de un texto – **Ficha 8**- (C, D, E, B, A, F) y utilizaron los conectores más apropiados (*B- entonces; C- hasta el momento; D-pero, de pronto; E-De repente; F-Por fin*). Esta actividad resultó muy bien, todos los alumnos organizaron las secuencias y acrecentaron varios conectores. En esta fase, era claro que los alumnos ya estaban más familiarizados con los conectores y sabían diversificarlos.

Actividad n.º 3

El tercer cuadro corresponde a la situación final (**Ficha 9**). Los alumnos rellenaron los espacios con los conectores correspondientes a la información semántica pedida. A propósito de una frase subrayada, los alumnos revisan el Pretérito Pluscuamperfecto y completaron la ficha con las formas verbales en el Participio Pasado y recordaron los usos de este tiempo. No se verificaron problemas en esta actividad, los alumnos no tuvieron dificultades.

Actividad n.º 4

Para terminar la unidad, y porque se sabía que el protagonista de la historia, Sorolla, no había partido sólo, hubo la necesidad de saber lo que había sucedido a su amigo. Por esa razón, la última actividad (**Ficha 10**) consistió en escribir en discurso referido un mensaje dejado por ese amigo. En esta actividad se trabajaron los tiempos verbales del pasado: *De pronto una grande ola había volado sobre su cabeza y caído al mar...*

Esta actividad se justifica porque en ningún momento se utilizó el discurso directo y porque fue dicho que en sus producciones orales tenían que utilizar en discurso referido. Los alumnos la hicieron rápidamente y no necesitaron consultar la ficha 12 (Apéndice 12).

Quinta clase

Sumario:

Presentación de las narrativas de los alumnos.

Autoevaluación y heteroevaluación.

Los alumnos planificaron sus narrativas (**Ficha 13**) y presentaron sus trabajos, delante de la pizarra donde estaban los cuadros escogidos. Rellenaron las fichas de heteroevaluación y autoevaluación. La profesora terminó agradeciendo la colaboración del grupo.

3.9. Análisis de los resultados

Este capítulo está dedicado al análisis de los resultados de los alumnos en la producción inicial y en la producción final. Este análisis se centra apenas en la utilización de los conectores, que era el objeto de estudio de nuestra unidad.

En la primera clase, optamos por el trabajo en grupo de cuatro elementos, porque queríamos, en primer lugar, suscitar la curiosidad, el interés, por un tema tan extraño y que les parecía aburrido. Por eso, era importante organizar un conjunto de actividades que funcionasen como una caja de sorpresas, esto es, teníamos que

derrotar la barrera de desconfianza y sorprenderlos. En segundo lugar, queríamos observar, con más atención, como trabajaban en agrupamientos sobre una temática inédita, en tercero, saber que historias podrían contar a partir de un conjunto de imágenes y que conectores conocían y, por último, fue determinante la idea, también defendida por Dolz, Noverraz y Schneuwly (2001:9), de que la situación inicial no exige un trabajo igual al de la producción final, o sea, “la production initiale peut être simplifiée [...] un premier exposé peut être tenté, par quelques élèves, avec une preparation minimale sur un thème”. Solamente la producción final deberá constituir una situación real a través de la cual los alumnos demostrarán los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad.

Después de los cuatro talleres, ya estarían más preparados para planificar y presentar una historia que demostrase que los alumnos habían ganado la consciencia de la importancia de los conectores.

3.9.1. Presentación de los cuadros comparativos entre la producción inicial y la producción final

Los cuadros a seguir presentados indican los conectores más utilizados en la primera producción oral y los de la última producción.

En lo que respecta la producción inicial, los cuadros son ilustrativos de la predominancia de los conectores aditivos. Sabemos que es una característica de los cuentos orales, o sea, todos los alumnos adoptaron los conectores más simples, de fácil memorización, frases yuxtapuestas, asindéticas, preferencialmente coordinadas.

Como era expectable, todos los grupos organizaron sus historias en situación inicial, desarrollo y situación final.

Se trata de historias muy sencillas, que carecen de una planificación cuidada y sin el propósito de construir narrativas más completas. Esta sencillez, también, es visible en el léxico. Los alumnos no arriesgaron en la comunicación y no se atrevieron a buscar un vocabulario más complejo.

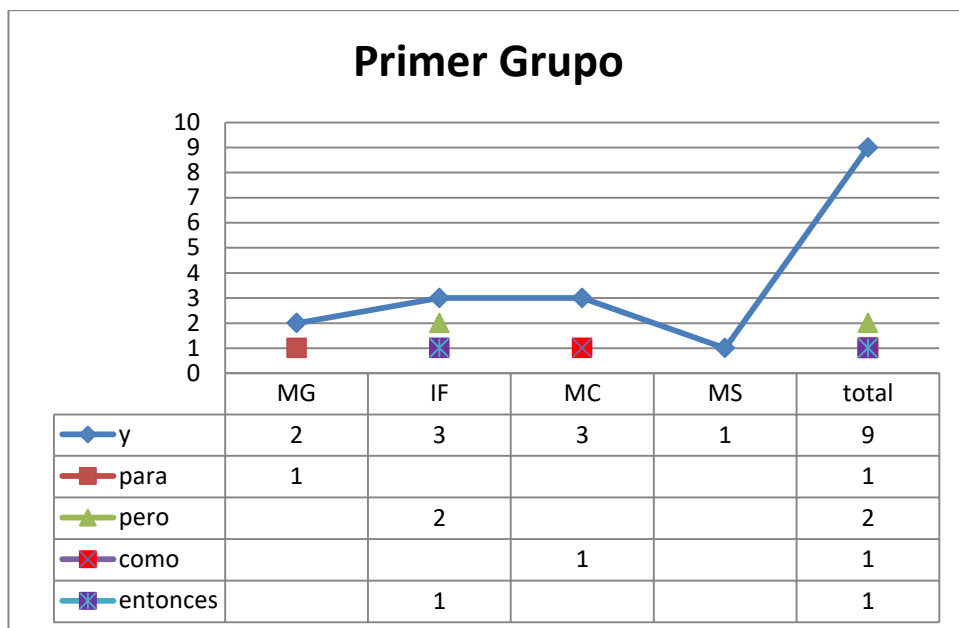


Figura 20: Gráfico de la producción inicial del primer grupo

Veamos, de seguida, los cuadros ilustrativos de la producción final de cada uno de los alumnos que hicieran parte del primer grupo.

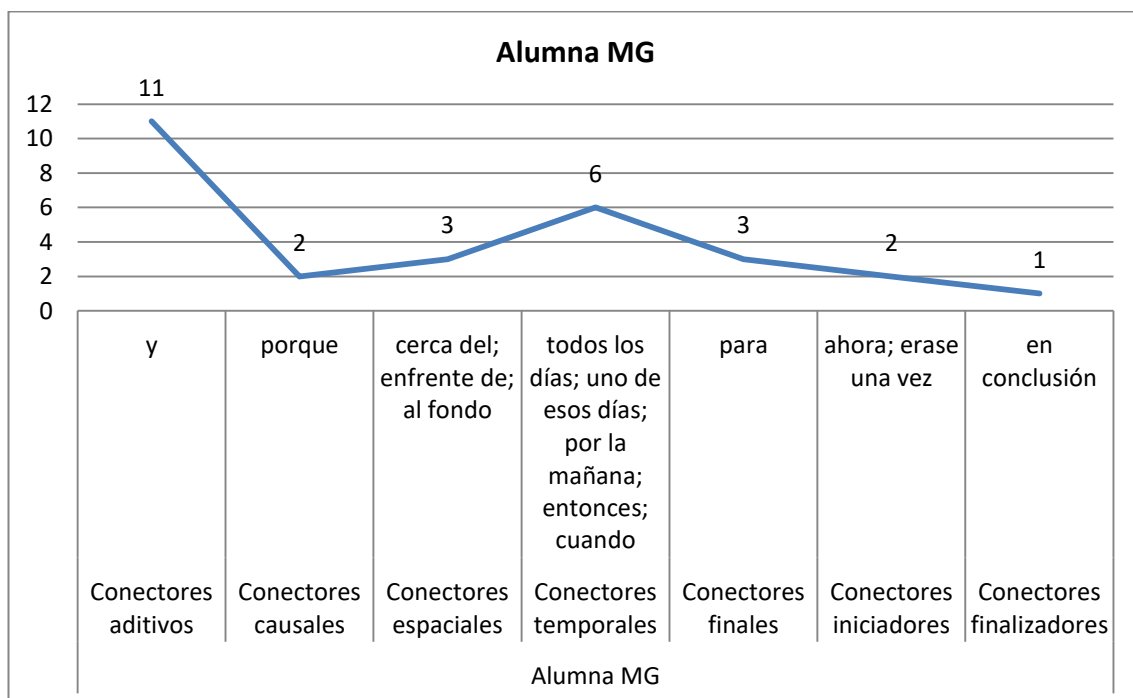


Figura 21: Gráfico de la producción final de la alumna MG

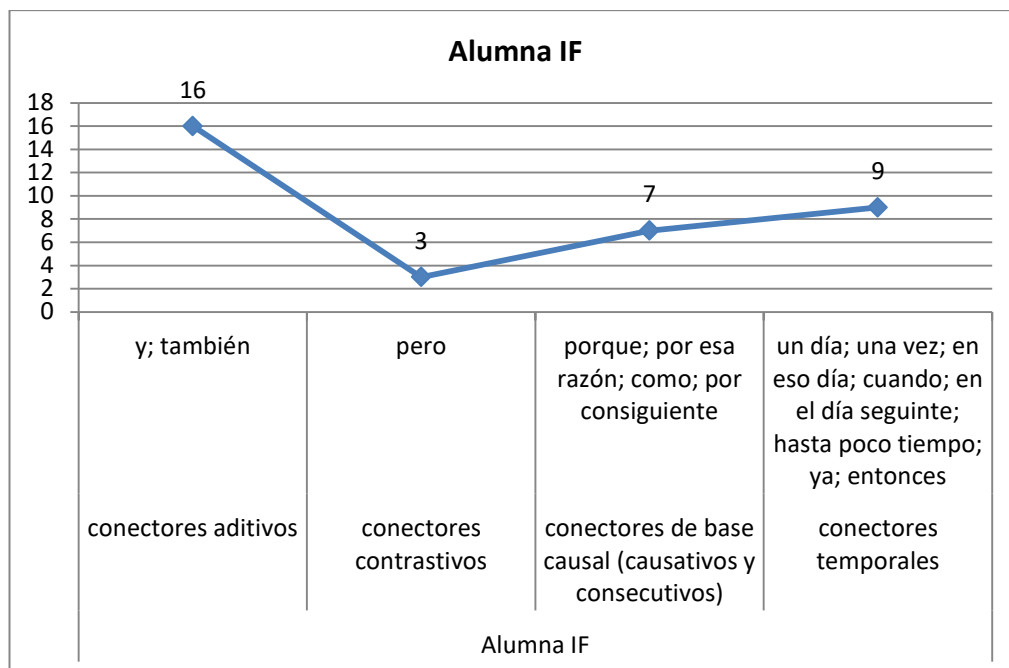


Figura 22: Gráfico de la producción final de la alumna IF

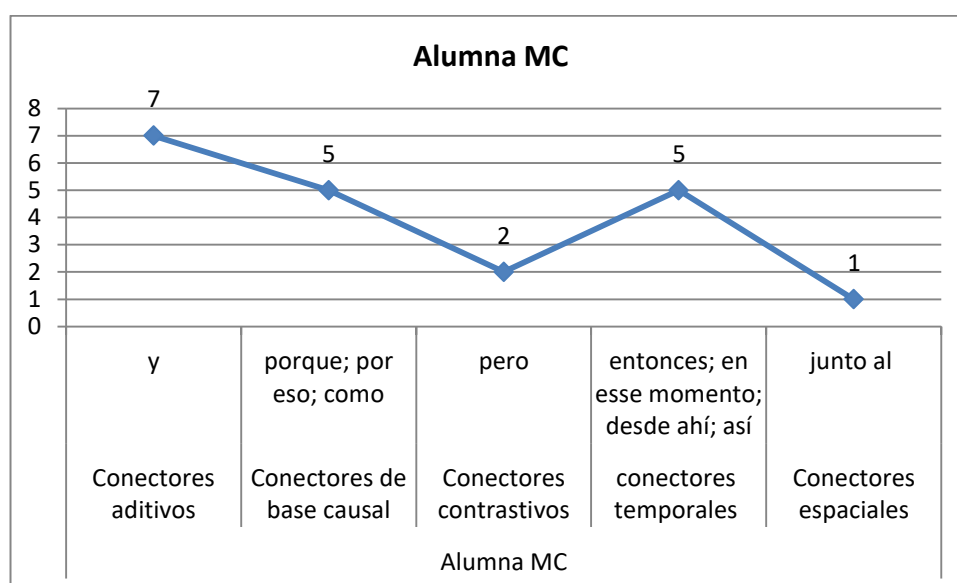


Figura 23: Gráfico de la producción final de la alumna MC

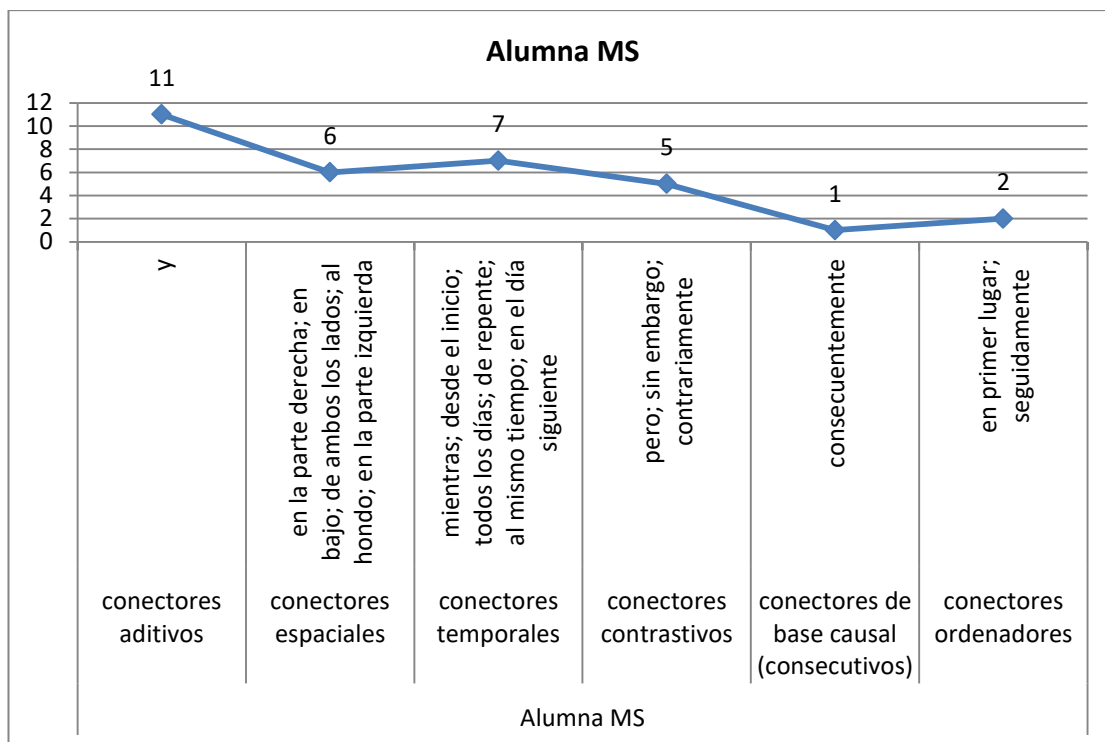


Figura 24: Gráfico de la producción final de la alumna MS

De entre las alumnas que hicieron parte del primer grupo, observamos que, aunque los conectores aditivos prevalezcan, hay una visible preocupación en diversificar los conectores. La producción más cuidada fue de la alumna MS, pues fue la que buscó utilizar un abanico amplio de conectores.

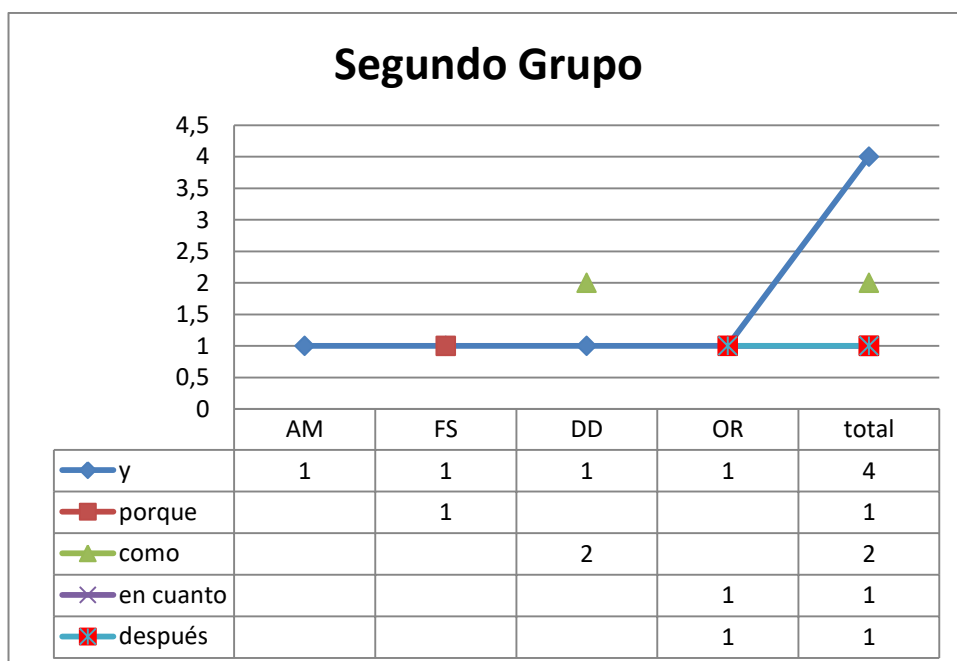


Figura 25: Gráfico de la producción inicial del segundo grupo

El gráfico 25 ilustra la producción oral de los cuatro alumnos que hicieron parte del segundo grupo. Resaltamos el hecho de que los alumnos utilizan siempre conectores aditivos, conectores de base causal y temporales. Veamos, en seguida, las producciones individuales:

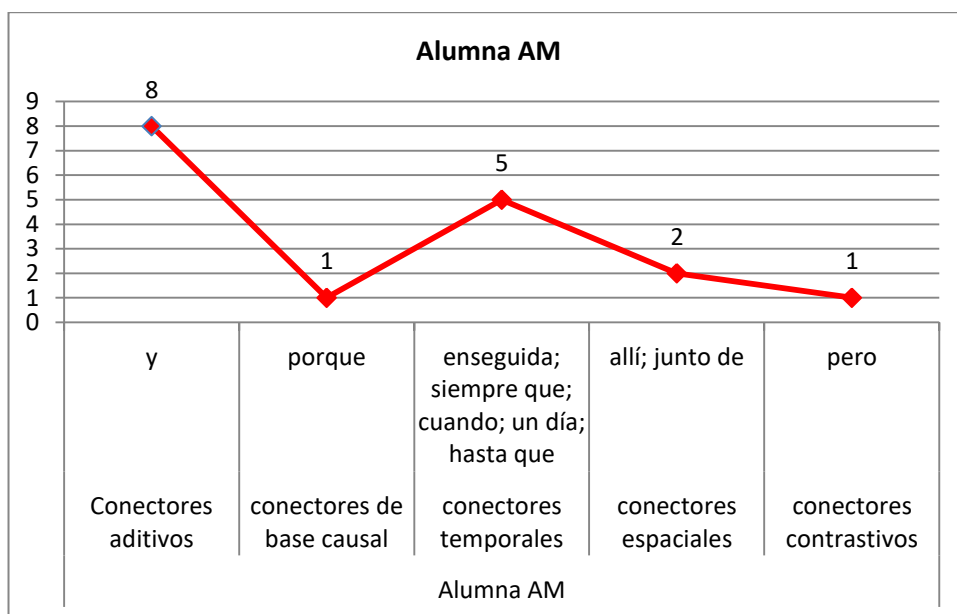


Figura 26: Gráfico de la producción final de la alumna AM

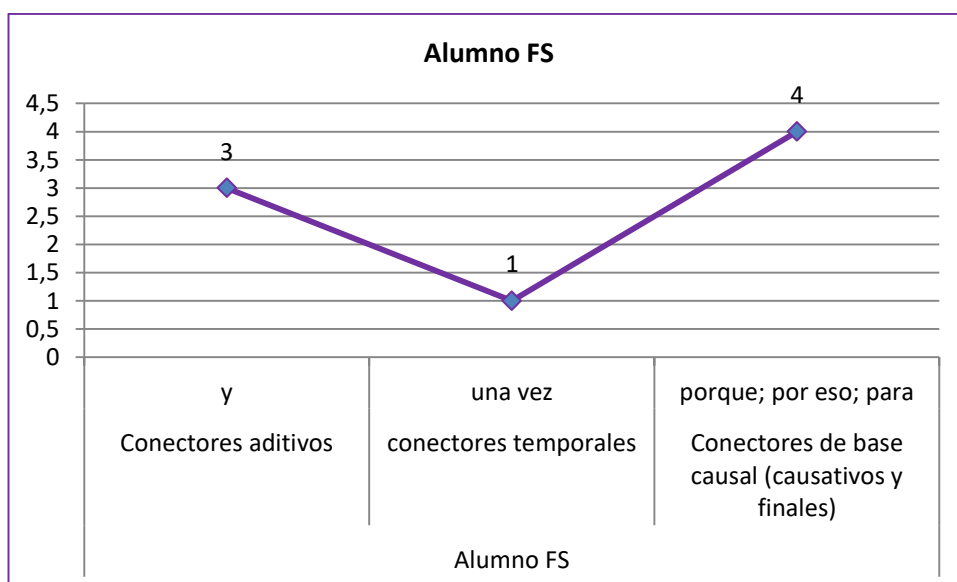


Figura 27: Gráfico de la producción final del alumno FS

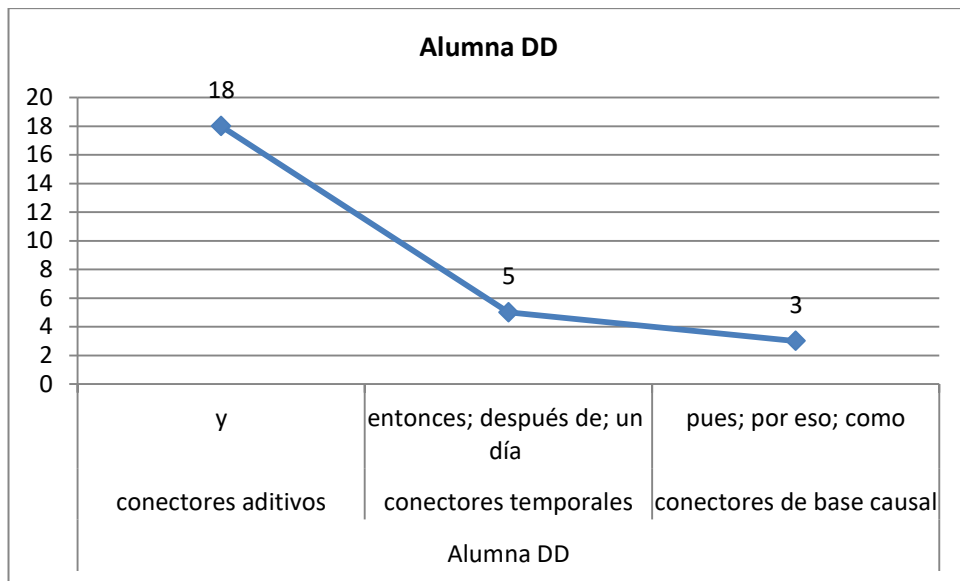


Figura 28: Gráfico de la producción final de la alumna DD

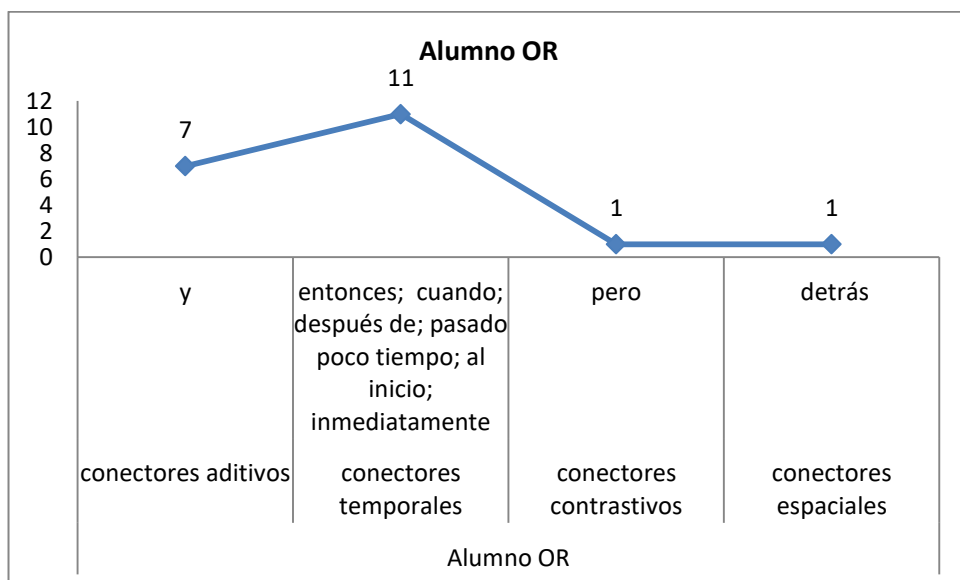


Figura 29: Gráfico de la producción final del alumno OR

En este grupo, los alumnos AM y OR fueron los que intentaron construir un texto con conectores más diversificados y los únicos que utilizaron conectores espaciales. Pero, en relación a los conectores contrastivos y aditivos, no hay cambios. Todos prefieren usar los más comunes.

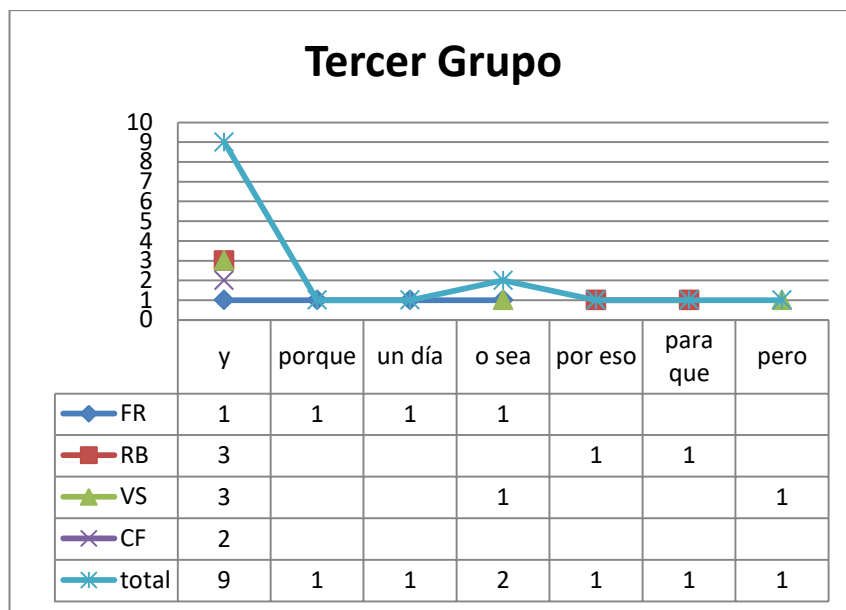


Figura 30: Gráfico de la producción inicial del tercer grupo

El tercer grupo, al revés de los anteriores, fue lo que, además de los contrastivos, aditivos, temporales o causales, utilizó un conector final.

Observemos los cuadros ilustrativos de cada producción oral.

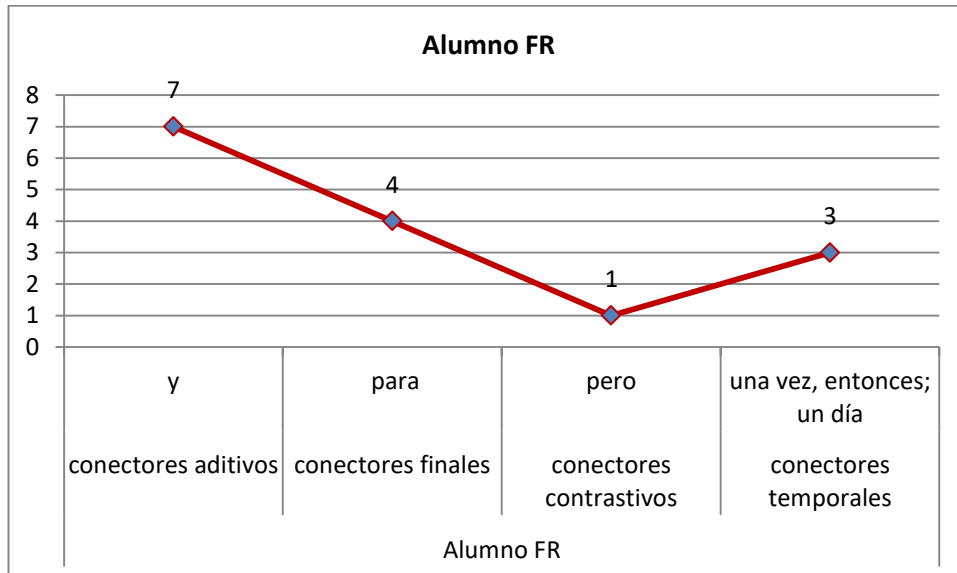


Figura 31: Gráfico de la producción final del alumno FR

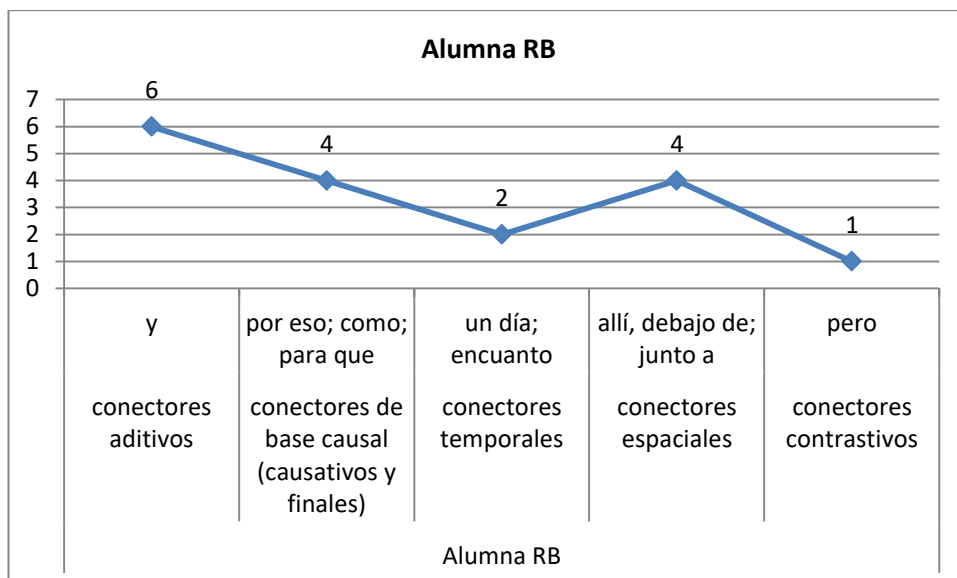


Figura 32: Gráfico de la producción final del alumno RB

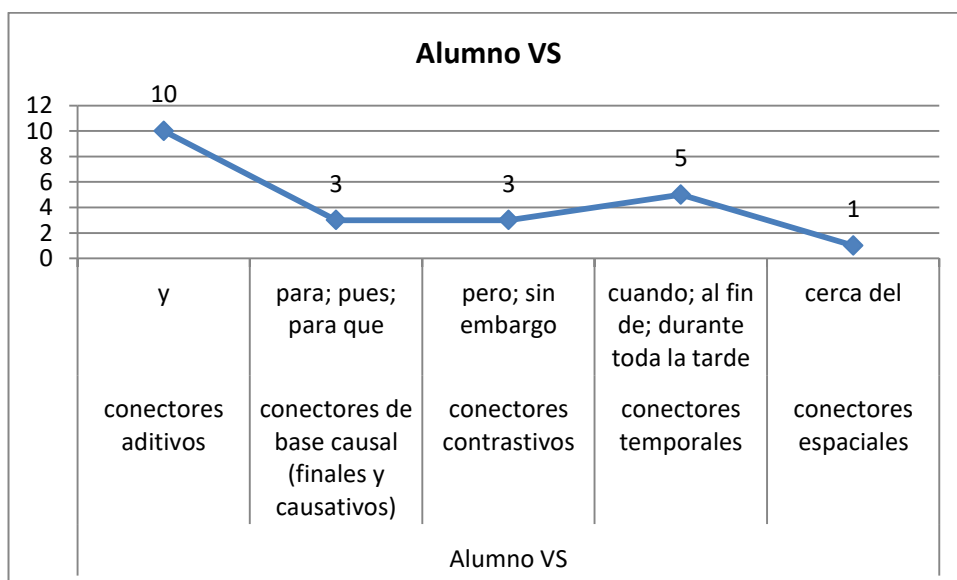


Figura 33: Gráfico de la producción final del alumno VS

Verificamos que la producción oral del alumno FR replica casi todos los conectores usados en la producción colectiva. Sin embargo, las alumnas RB y VS tienen la preocupación de diversificar los conectores, integrando conectores temporales variados y espaciales.

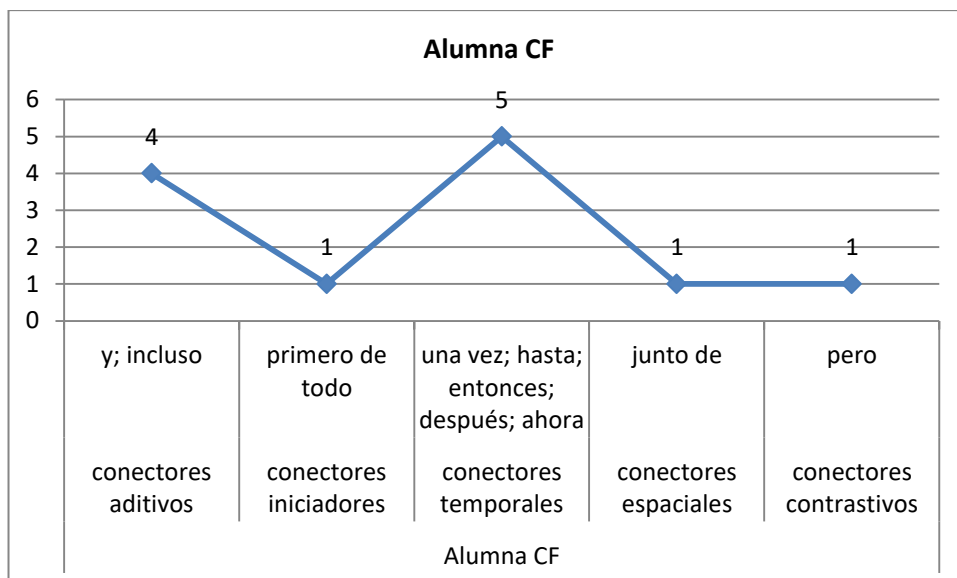


Figura 34: Gráfico de la producción final de la alumna CF

Observamos en este cuadro, que identifica la producción final de la alumna CF, la primera utilización de conectores iniciadores.



Figura 35: Gráfico de la producción inicial del cuarto grupo

En este cuadro, además del conector aditivo, que predomina, solamente el alumno MC utilizó conectores temporales y espaciales.

Observemos la producción individual.

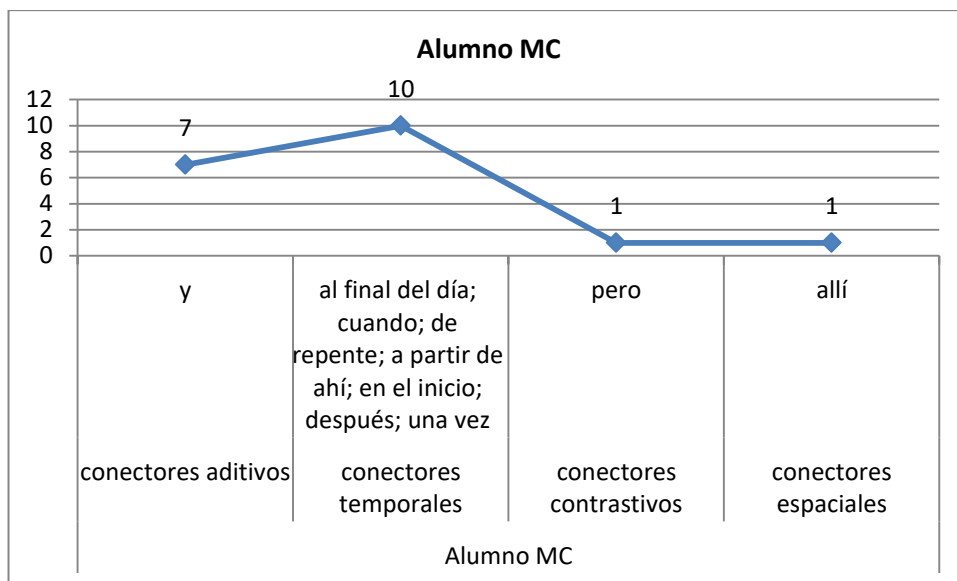


Figura 36: Gráfico de la producción final del alumno MC

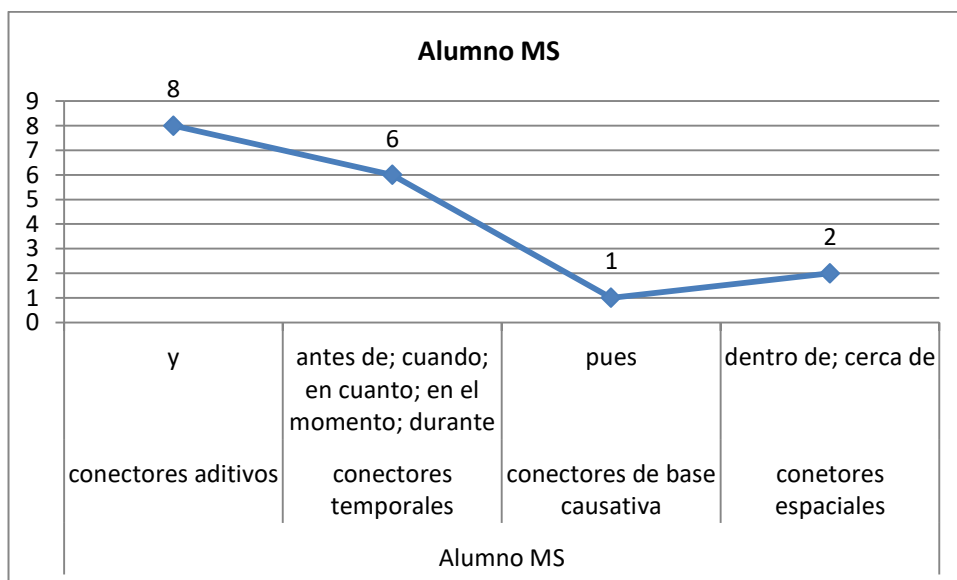


Figura 37: Gráfico de la producción final del alumno MS

Si comparamos las producciones iniciales con las finales, concluimos que estos dos alumnos, MC y MS, integran en sus textos diversos conectores temporales, sobre todo, y espaciales, sin embargo mantienen los conectores aditivos y los de base causativa.

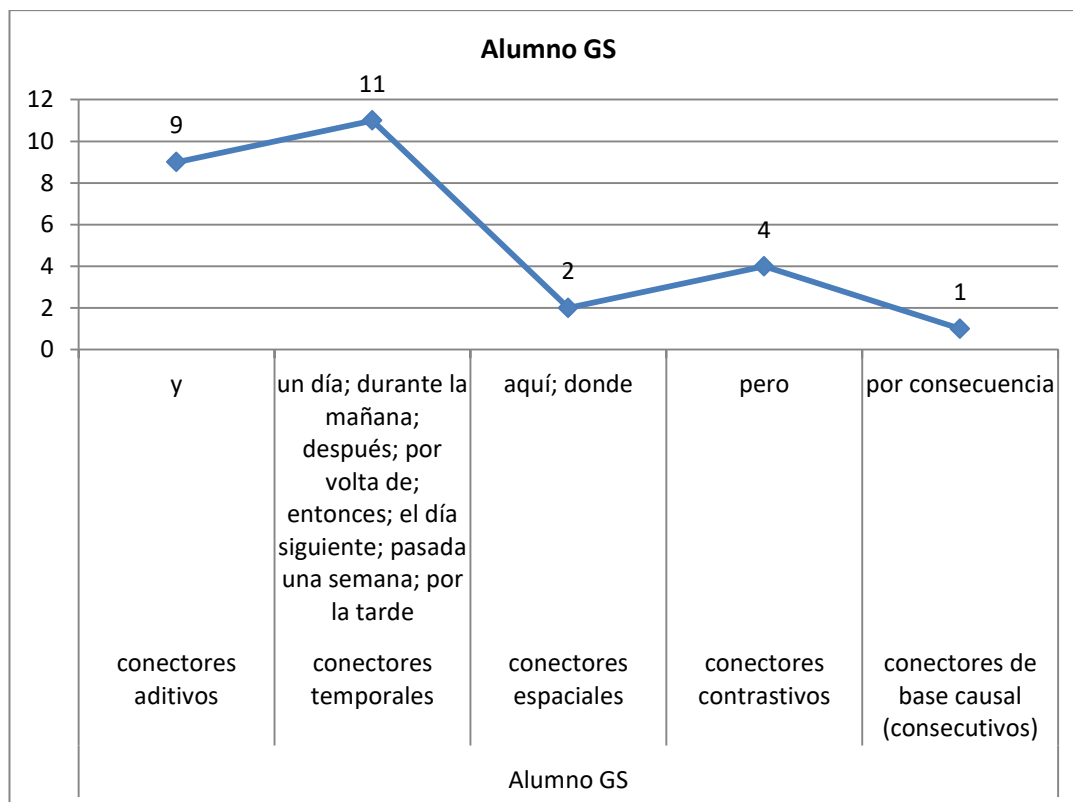


Figura 38: Gráfico de la producción final del alumno GS

El alumno GS es el único que usa un conector consecutivo y usa, también, una gran variedad de conectores temporales.

3.9.2. Síntesis de los resultados de las producciones finales

Comparando las producciones finales con las producciones iniciales, verificamos que hay, naturalmente, diferencias.

En la primera producción no hubo la preocupación de diversificar los conectores. Los alumnos privilegiaron los conectores aditivos, temporales y causales, usando casi siempre las conjunciones *y*, *porque*, y no hubo la preocupación de integrar secuencias descriptivas en sus historias.

En la última producción, las narrativas están organizadas de una forma más conexa, es notoria la utilización diversificada de conectores. Percibimos que las producciones finales reflejan un camino construido por la consciencia de que un texto oral es más completo cuando es precedido de una planificación que obliga a los alumnos a pensar sobre la estructura de la historia y sobre los mejores conectores que sirvan para

expresar ideas claras. Reiterando las palabras de Castellà y Vilà (2005:33), se verifica el “predominio del sintagma verbal en el discurso oral” planificado.

De hecho, los alumnos se predispusieron a estructurar sus historias respetando las características de la narrativa. Es claro que cualquier alumno de undécimo año sabe contar una historia en su lengua materna, sin embargo, en una lengua extranjera, aunque su nivel sea el B2, es una tarea más compleja.

Cuando observamos los cuadros ilustrativos de los textos producidos por cada alumno, observamos que, en primer lugar, a la excepción de la producción del alumno VS, existen secuencias descriptivas y narrativas. En estas secuencias se verifica una adecuación de los tiempos verbales trabajados durante la unidad didáctica: el Pretérito Indefinido en los momentos de narración, menos común el Pluscuamperfecto, y el Pretérito Imperfecto o el Presente en los momentos de descripción.

Casi todos, antes de empezar la historia, presentaron el cuadro, haciendo referencia a sus elementos pictóricos. Enseguida, de acuerdo con el plano, presentaron los personajes, los describieron y, después, según el esquema de Adam (2005), indicaron un acontecimiento que cambió la situación inicial, y que se desarrolló hasta una reacción que determinó la resolución final. La situación final correspondió, en todas las producciones, al restablecimiento del orden.

En segundo lugar, en lo que respecta a la utilización de los conectores, aunque se verifique una predominancia de las conjunciones coordinativas aditivas, es notoria una preocupación en diversificar el abanico de elementos de conexión. Observando los esquemas, constatamos que, contrariamente a los de las producciones iniciales, hay una mayor preocupación en aplicar más conectores temporales y espaciales, así como los de base causal. Dada la naturaleza de los textos, no existen tantos conectores ordenadores, más propios de un texto expositivo, o contrastivos y que expresan manifestación de certeza, más habituales en textos de naturaleza argumentativa. Si en las producciones iniciales, la coordinación predominaba, en las finales, es notoria la preocupación en construir frases con la subordinación, sobretodo, de naturaleza final y temporal.

En tercer lugar, y aunque no fuera el principal objetivo de nuestro trabajo, como privilegiamos los cuadros con la temática marítima, los alumnos también escogieron, para sus presentaciones finales, cuadros de Sorolla relacionados con este tema. Así, los alumnos intentaron aplicar en las historias un campo lexical relacionado con el

mar y la playa, pero no lograron diversificar mucho el léxico, se quedaron por las palabras y expresiones más oídas, como “playa”, “pez”, “pescar”, “orilla del mar”, “nadar”, “barco”, “nadar” y “vela”.

Teniendo en cuenta el trabajo desarrollado, se puede constatar, a partir de las producciones orales y de la autoevaluación, que casi todos han contestado positivamente a la pregunta final: *¿A través del arte conseguí construir una narrativa y presentarla de una forma coherente? ¿Por qué?* (Anexo 3). El cuadro demuestra, claramente, la consciencia de los alumnos en relación al grado de consecución de la tarea propuesta.

| Respuestas |
|--|
| <i>Sí, porque yo pienso que a todas las personas les han gustado y que todos han percibido.</i> |
| <i>Sí, porque fui aprendiendo sobre el arte, enriquecí mi conocimiento sobre Sorolla y el arte español.</i> |
| <i>Sí, tenía mucha descripción, tenía siempre algo para decir acerca de los cuadros que hemos visto.</i> |
| <i>Sí, porque hemos realizado muchos ejercicios semejantes.</i> |
| <i>Sí, a través de los conectores.</i> |
| <i>Sí, porque me gusta mucho el arte y porque un cuadro nos cuenta una historia.</i> |
| <i>Sí, porque conseguí partir de un cuadro y crear una historia.</i> |
| <i>Sí, porque conseguí partir de un cuadro y describirlo con sus pormenores.</i> |
| <i>Sí, porque aprendí como hacerla en las clases.</i> |
| <i>Sí, debido al uso de los conectores.</i> |
| <i>Sí, porque a lo largo de las clases hemos realizado muchos ejemplos de las historias de cuadros que me ayudaron a construir una historia.</i> |
| <i>Sí, porque tenía siempre una historia que decir.</i> |
| <i>Sí, porque he construido una narrativa con sus diferentes partes y he utilizado los conectores.</i> |
| <i>Aprendí a contar una historia a partir de los cuadros.</i> |
| Respuesta en blanco |

Figura 39: Cuadro sobre la autoevaluación (respuestas a dos preguntas)

Esto significa que la desconfianza inicial, fruto del desconocimiento, fue anulada y los alumnos adquirieron la consciencia de las etapas que anteceden la producción de una narrativa oral. La ficha de autoevaluación demuestra la confianza de los alumnos.

| Puedo: | Muy bien | Bien | No muy bien |
|---|----------|------|-------------|
| e) utilizar los conectores respetando su significado; | 9 | 7 | |
| b) distinguir descripción y narración; | 12 | 4 | |
| c) identificar las partes constitutivas de la narrativa: situación inicial, desarrollo y situación final; | 13 | 3 | |
| d) describir un personaje; | 8 | 7 | |
| e) identificar el Pretérito Imperfecto; | 13 | 3 | |
| f) identificar el Pretérito Indefinido; | 13 | 3 | |
| g) identificar el Pretérito Pluscuamperfecto; | 4 | 11 | 1 |
| h) utilizar adecuadamente los tiempos verbales; | 5 | 10 | 1 |
| e) utilizar el discurso referido. | 6 | 10 | |

| Durante las clases: | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|---|---------|--------------|---------------|-------|
| e) hablé oralmente de forma voluntaria; | 1 | 7 | 7 | 1 |
| b) participé oralmente sólo cuando la profesora solicitó; | 6 | 5 | 5 | |
| c) hablé la lengua española para contestar a las preguntas; | 6 | 9 | 1 | |
| d) hablé la lengua española para expresar mis dudas; | 3 | 9 | 4 | |
| e) hablé español con mis compañeros de grupo | 4 | 4 | 5 | 3 |

Figura 40: Cuadro sobre la autoevaluación

Durante las cinco clases, los alumnos demostraron una participación muy positiva, estuvieron involucrados en las actividades, les gustó, sobre todo, trabajar en grupo y trabajar la expresión oral, que era nuestro objetivo central. El gráfico de la autoevaluación ilustra este análisis. Y aunque no les ha gustado la gran cantidad de ejercicios propuestos, los realizaron todos y consideraron que su participación había sido buena.



Figura 41: Gráfico de autoevaluación – *Lo que más me gustó*



Figura 42: Gráfico de autoevaluación – *Lo que menos me gustó*

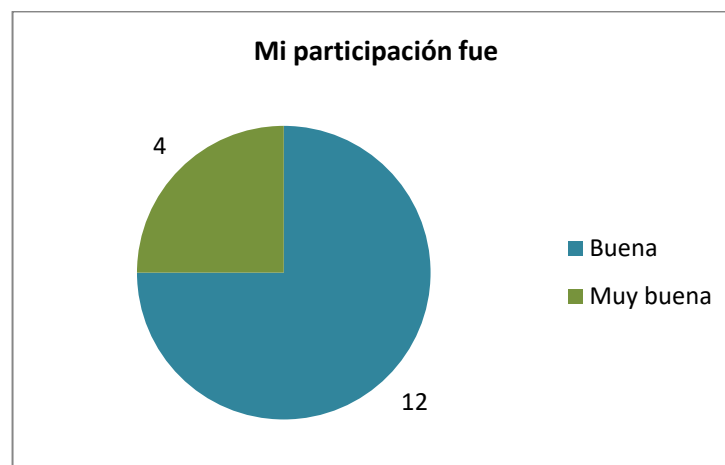


Figura 43: Gráfico de autoevaluación - *Participación*

Evaluación

4. Evaluación

4.1. Metodología de evaluación de la unidad didáctica

Desde un punto de vista general, Bordón (2006:18) dice que la evaluación nos sirve para “analizar una serie de datos para, en consecuencia, adoptar la decisión adecuada”. Concretando esta definición en la enseñanza de idiomas, en el MCER (2002:177), la evaluación es la “valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario”. Podemos decir que es necesaria desde el punto de vista práctico, porque, según Bordón (2006:57), “nos servimos de ella para tomar decisiones que resulten acertadas”, además de constituir “un incentivo para el estudiante, o la manera más justa de valorar sus conocimientos cuando hay que medirlos con los de otros”.

La evaluación de la unidad didáctica es una etapa importante para observar el proceso de aprendizaje del alumno. Está relacionada con la planificación y con la aplicación didáctica. La evaluación hecha fue cualitativa y está basada en las orientaciones del *Programa de Espanhol – 11.º ano, continuação, de las Pruebas experimentales de expresión oral*, de la responsabilidad del Instituto de Avaliação Educacional (IAVE), y del MCER y tiene el objetivo de verificar el desarrollo de la competencia discursiva en la expresión oral. Para lograr ese objetivo, utilizamos la evaluación continua, basada en un proceso de recogimiento de información sobre las producciones de los alumnos, y una evaluación formativa. Siguiendo las orientaciones del *MCER* (Consejo de Europa, 2002):

[...] la evaluación continua es una evaluación que está integrada en el curso y contribuye de forma acumulativa a la evaluación final del curso. Aparte de calificar los deberes de casa y las pruebas breves de aprovechamiento, que pueden ser esporádicas o habituales, la evaluación continua se puede realizar de las siguientes formas: mediante listas de control o parrillas cumplimentadas por los profesores o por los alumnos, mediante la evaluación de una serie de tareas específicas [...]. La evaluación formativa es un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos. (2002: 185- 186)

El *Programa de Espanhol-11.º ano, continuação* considera que los aspectos que la evaluación debe valorizar son la realización de la tarea final; la consecución de las

tareas intermedias; los objetivos comunicacionales (lo que se ha aprendido a hacer o a decir); los contenidos lingüísticos; los aspectos socioculturales; la competencia estratégica; el uso de la lengua meta; los aspectos a mejorar en el proceso y en los resultados. En el *Programa de Espanhol -10.º ano* (2002:29), se evidencia la importancia de la evaluación formativa y continua, porque favorece el proceso de aprendizaje:

O ensino que tem em consideração as necessidades dos alunos requer uma avaliação individualizada, que fixe as metas que o aluno deverá alcançar, a partir de critérios estabelecidos [...]. O professor, quando avalia, deve valorizar a relação entre os processos e os produtos de aprendizagem seguidos e conseguidos pelos alunos. [...] Constituem meios de avaliação todas as atividades de aprendizagem, tais como trabalhos individuais e de grupo, discussões e debates, exposições, portefólios, trabalhos de projecto.

En este proceso no olvidamos el rol de la autoevaluación y la heteroevaluación, porque es la evaluación más formativa, porque se centra en el alumno, en su autonomía, porque consubstancia el concepto de aprender a aprender. Por eso, en nuestra unidad, incluimos un momento de auto y coevaluación.

A partir de los principios expuestos, los instrumentos de evaluación son la producción oral grabada de la tarea final; la observación directa de las clases; la autoevaluación y la heteroevaluación.

En la tarea final, tuvimos en consideración los criterios establecidos por el Programa - los criterios de nivel pragmático y eficacia comunicativa; nivel discursivo y el uso de lengua – y los descriptores presentados en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 32), para el nivel B2: alcance, corrección, fluidez y coherencia. No contemplamos la interacción, porque el trabajo final no suponía la existencia de turnos de palabra. Durante las cinco clases, hubo, solamente, un trabajo escrito individual, los restantes fueron trabajos de grupo. La evaluación de la expresión escrita contempló, de acuerdo con los descriptores del *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 109, 111, 115, 122), la corrección gramatical, el dominio del vocabulario, la ortografía y la coherencia y la cohesión. Las parillas de evaluación, que fueron rellenadas por los alumnos, se centran en la coherencia y en la cohesión del discurso.

Las parillas para la evaluación del trabajo de clase integran la comprensión lectora, comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión oral y escrita e interacción oral. También acrecentamos la asiduidad, la participación y las actitudes.

Conclusiones y reflexión final

5. Conclusiones y reflexión final

En este apartado se hace una síntesis del trabajo realizado y se presenta una reflexión sobre las conclusiones más importantes. Por fin, se indican las principales limitaciones y las perspectivas sobre trabajos futuros.

Cuando nos propusimos poner en práctica este trabajo, queríamos trabajar la expresión oral utilizando el arte como medio para desarrollar la competencia discursiva (el uso de los conectores) en la expresión oral, pues era importante que los alumnos adquirieran la consciencia de que los conectores y los marcadores son recursos semánticos y sintácticos que ayudan a organizar la información en la expresión oral. Además, y como la competencia discursiva se prende con los recursos que estructuran la información, era fundamental que los alumnos percibiesen que una narrativa oral es más coherente y conexa si es el resultado de una planificación que les obligue a pensar en las varias etapas que la constituyen, así como en los mejores conectores que construyen un texto semánticamente correcto.

Para la intervención didáctica, seguimos el abordaje comunicativo de la lengua española, de acuerdo con la enseñanza de la lengua basada en tareas. Este abordaje, como dice Estaire (2007: 2-3), “es el eje vertebrador del proceso de aprendizaje. Y las tareas comunicativas tienen el objetivo de crear oportunidades de participación en situaciones de comunicación en las que se pongan en juego los procesos que en la vida cotidiana son necesarios para llegar a la comunicación”. Como íbamos a trabajar la planificación en la expresión oral, articulamos el método de enseñanza por tareas con la propuesta didáctica de Dolz y Schneuwly (1998).

El método de enseñanza por tareas pretende promover situaciones comunicativas que, naturalmente, preparan mejor el alumno para el mundo real. Como Ellis (2003:10) afirma: “una tarea requiere poner en marcha procesos de uso de la lengua que reflejan los procesos que tienen lugar en la comunicación en el mundo real”. En el método de los autores suizos, el texto, sea escrito sea oral, es entendido como objeto de enseñanza y de aprendizaje, o sea, es un mediador entre el sujeto y la situación social en la cual el hablante actúa. Así, el dominio del texto narrativo por parte del alumno puede llevarlo a saber participar en situaciones comunicativas fuera del aula sin dejar de atingir el objetivo comunicativo. Procuramos, así, establecer un lazo entre estos dos modelos, el de la enseñanza por tareas y el de Dolz y Schneuwly (1998), pues la existencia de talleres, centrados en un género de texto,

y el conjunto de actividades que culminan en una tarea final son oportunidades para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos.

La intervención didáctica fue desarrollada a lo largo de 450 minutos, esto es, cinco clases. La clase inicial (con la presentación de los objetivos del proyecto, el tema, la evaluación y la producción inicial) pretendía no sólo saber cómo los alumnos ponían en práctica una actividad oral - una narrativa – sin planificación, sino que servía para motivarlos, para despertar su interés por una temática nueva. Esta primera clase funcionó como una clase de pre-test.

Las cuatro clases siguientes constituyeron momentos de trabajo, comprendiendo la visualización de cuadros, la comprensión de documentos orales, la lectura de textos, todos auténticos, el trabajo sobre los conectores y los tiempos verbales a partir de los documentos presentados, el trabajo sobre la construcción de la planificación y, por fin, la producción final de los alumnos. Cada una de las clases correspondió a un cuadro y a un momento de la narrativa.

Después de la primera clase, que sería la clase de inmersión en el arte pictórico de Sorolla, en la segunda clase, quisimos trabajar la descripción, los tiempos verbales correspondientes a la secuencia descriptiva y los conectores discursivos más utilizados en una descripción.

En la tercera clase, correspondiente al desarrollo de una narrativa, pretendíamos que los alumnos replicasen los ejemplos trabajados (textos orales y escritos) que correspondían a las secuencias narrativas y descriptivas, prestando una atención particular a los conectores más presentes en cada secuencia. En esta clase se procedió a una segunda presentación de las producciones orales de los alumnos. Fue un momento intermediario, no sujeto a grabación, en lo cual se pretendía que aplicasen el vocabulario leído y escuchado, que corrigiesen algunos errores, que usasen más conectores discursivos y que construyesen un plan de texto.

En la cuarta clase, los alumnos tenían que trabajar los documentos que correspondían a una situación final de una narrativa. El abanico de conectores fue alargado y, además, era importante que los alumnos tuviesen una consciencia más clara de la información semántica de los conectores.

La quinta clase correspondió a la producción final: la narrativa oral de los alumnos. Teniendo en cuenta los resultados verificados, y que ya fueron objeto de análisis, la unidad didáctica tuvo un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos. Observamos cuatro ideas clave, a saber: los alumnos aprenden mejor una lengua

cuando participan en tareas que se aproximan de las tareas reales, con la consciencia de que la lengua es la herramienta para concretizar una finalidad comunicativa; la comunicación se produce, fundamentalmente, a un nivel textual, por eso, y en el ámbito de la competencia discursiva, se aplicó un conjunto de talleres para desarrollar la capacidad de usar con más propiedad y variedad los conectores en narrativas orales planificadas; el trabajo en la planificación de estas narrativas permitió a los estudiantes desarrollar una capacidad reflexiva, tan importante en la construcción de textos escritos u orales; por último, como el dominio de la expresión oral es tan valorizado por los alumnos y, al mismo tiempo, aquel en que sienten más dificultades, se impuso un proyecto que desafiase sus expectativas y sus miedos, probando, al final, que podían hablar más y mejor. Percibimos esta dificultad, porque asociaban el dominio de la oralidad al “talento natural” para comunicar, pues era común oír decir que sabían las reglas pero se “olvidaban” cuando tenían que hablar. Pero esta unidad, sirvió, sobre todo, para deshacer la idea de que la expresión oral no puede estar asociada a un carácter inmediato. Hablar bien, como escribir bien, implica un entrenamiento constante y progresivo, y una de sus etapas es la planificación.

Así, quedo claro, para nosotros y para los alumnos, como comprueban las fichas de autoevaluación, bien como los cuadros comparativos entre la primera producción oral y la última, que los alumnos usaron, con propiedad, un mayor número de conectores, porque fueron capaces de planificar una narrativa. También destacamos el hecho de que, fruto de esa planificación, los trabajos orales se caracterizaron por una estructuración más cuidada, porque los alumnos tuvieron conciencia de las especificidades de cada secuencia trabajada, o sea, cuáles conectores son más adecuados a la descripción y a la narración, sin olvidar los tiempos verbales más apropiados. Podremos, entonces, afirmar que, con el trabajo en un aspecto concreto (el uso apropiado de los conectores), el grupo mejoró, significativamente, la expresión oral.

Constatamos, también, que, para este resultado contribuyeron, naturalmente, el buen ambiente de trabajo, la participación muy positiva de todo el grupo y la buena aceptación de las actividades propuestas.

Terminada esta apreciación, se impone una reflexión sobre los aspectos positivos y negativos. Consideramos que el aspecto más positivo fue la temática, por constituir un verdadero desafío para nosotros, sobre todo, para los alumnos, que no están

familiarizados con el arte, aunque vivan inmersos en muchas imágenes. Otro aspecto positivo asienta en la utilización de materiales auténticos, porque es la forma más eficaz de involucrar al alumno con la lengua que está a aprender. El tercer aspecto positivo fue la diversidad de materiales, y que contemplaron todas las destrezas, y el cuarto fue la constitución de talleres, etapas para que los alumnos aplicasen todas las fases de una narrativa.

Con relación a los aspectos negativos, creemos que los límites de tiempo constituyeron un problema para aplicar todas las actividades planificadas. Claro que tuvimos consciencia de que queríamos aplicar demasiadas actividades, crítica apuntada por los alumnos en la evaluación final de la unidad. Así, no hubo una gestión más inteligente del tiempo para momentos de reflexión durante las clases. Uno de los aspectos que retuvimos en la primera clase fue el pedido de los alumnos, después de la primera clase, para oír las producciones iniciales. Sería importante anotar algunos errores y clarificarlos a partir de la tomada de consciencia de los alumnos. Como afirman Dolz & Schneuwly (1998: 95), “pour clarifier les représentations des élèves, on peut d’emblée faire écouter un exemple de l’activité visée”.

Relativamente a los trabajos futuros, sería útil continuar a investigar, experimentar y arriesgar proyectos que desarrollasen la expresión oral de los alumnos.

Bibliografía

Adam, Jean-Michel (1994). *Le Texte Narratif*. Paris: Natathan.

_____ (1997). “Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre”. In *Revue belge de philosophie et d'histoire*. Tome 75, fas. 3. Langues et littératures modernes – Modern taal – en letterukund. pp. 665-681. Consultado el día 18 de julio de 2015. Disponible en http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph_0035-0818_1997_num_75_3_4188.

_____ (2002). “Texte”. In Charaudeau, Patrick & Dominique Maingueneau (dir). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Editions du Seuil, pp.570-572.

_____ (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.

_____ (2011). “The narrative sequence: history of a concept and a research area”. Consultado el día 12 de marzo de 2015. Disponible en http://www.unil.ch/files/live/sites/fra/files/shared/The_narrative_sequence.pdf

Agustín Llach, M.P. (2006). “La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices.” In Balmaseda, E. (ed.), *VII Congreso Internacional de la ASELE – Las Destrezas Orales en la Enseñanza del Español L2-LE*. Logroño: Universidad de la Rioja, pp.161-173.

Alcón Soler, E. (1997). “Desarrollo de la competencia discursiva oral desde una perspectiva metodológica de autoaprendizaje”. *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, pp.259-276.

Alonso Belmonte (2004). “La subcompetencia discursiva”. In *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp.553-570.

Aparici, R.; García, A; Fernández, J; Osuna, S. (2006). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Barcelona: editorial Gedisa.

Aristóteles (1968), *Poética* (trad.). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations en Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. y Palmer, A. (1996): *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bajtin, M. (1982). “El problema de los géneros discursivos”, *Estética de la creación verbal*, pp.3-25. Consultado el 23 de julio de 2016. Disponible en <http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2014/04/BAJTIN-cap.-G%C3%A9neros-Discursivos.pdf>

Baptista, A. (2008). “Texto e Imagem: Um mais Um igual a Outro”, *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho, pp.1-17. Consultado el día 2 de febrero de 2015. https://www.researchgate.net/publication/265358351_Texto_e_Imagem_Um_mais_Um_igual_a_Outro.

_____ (2009) *Interacções Texto /Imagem: o caso particular da legenda de fotografia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Baralo, M. (2000). “El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE”, *Carabela*, n.º47. Madrid: SGEL, pp.5-36.

Beaugrande, R. (1980). *Text, discourse and a Process: a multidisciplinary science of texts*. London: Longman.

Beaugrande, R. and Dressler (1981). *Introduction to text linguistic*. London: Longman.

Boquete Martín, G. (2011). *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. Tesis doctoral. Departamento de Filología. Universidad de Alcalá.

Bordón, T. (2006). “La evaluación de la actuación oral en los aprendices de EL2 mediante cuadros o escalas de niveles”. En E. Balmaseda (Coord). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. (pp. 97-112). Logroño: Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE). Centro Virtual Cervantes. Consultado el día 18 de julio de 2015. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0097.pdf

Bronckart, Jean-Paul (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Cabezuelo, M. (2005). “Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español”. *Revista redELE- Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, n.º5, pp1-146. Consultado el 10 de julio de 2016. <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/CABEZUELO-M.html>

Calado, Isabel (1998). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.

Calsamiglia y Tusón (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Camps, A. (2005). “Hablar en clase, aprender lengua”. *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo, Grao, pp.37-44.

Canale, M & Swain, M (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistic*, pp.1-47. <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>. Consultado el día 5 de Agosto de 2015.

Canale, M. (1995). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". In Llobera, M. *et al. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Celce-Murcia, M; Dornyei, Z. y Thurrel, S (1995). "Communicative Competence. A pedagogically motivated model with content specification". *Issues in Applied Linguistics*, 6, pp.5-35. Consultado el día 12 de agosto de 2015.

Disponible en <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1995-celce-murcia-dornyei-thurrel-ial.pdf>

Celce-Murcia, M (2007). "Rethinking the role of communicative competence in language teaching." En Alcón, E. y Safont, M. (ed), *Intercultural Language Use and Language Learning*. pp. 41-57. Consultado el día 8 de agosto de 2015. Disponible en <http://ptcpku.yolasite.com/resources/English/intercultral%20language%20use%20and%20language%20learning.pdf> .

Cenoz Iragui, J. (2004). "El concepto de competencia comunicativa". In *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 449-465.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.

Crookes, G. (1989). "Planning and Interlanguage variation". *Studies in Second Language Acquisition* 11, pp.367-383, University of Hawaii, <http://sls.hawaii.edu/Gblog/wp-content/uploads/2011/08/1989-Crookes-planning1.pdf>. Consultado el día 8 de Agosto de 2015.

Cuadrado, C; Díaz, Y; Martín, M. (1999). *Las imágenes en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.

Dalí, Salvador – *La Persistencia de la Memoria* [Documento icónico]. MoMA – Museum of Modern Art. 1931. Óleo sobre lienzo, 24 cmx33 cm. Disponible en <https://www.wikiart.org/es/salvador-dali/the-persistence-of-memory-1931>

Dolz-Mestre y Schneuwly (2009). "Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école", *Didactique du Français*, 4. Edition. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Dolz-Mestre, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: sequences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, vol.2, 3e et 4e. Bruxelles: De Boecky Larcier. Consultado 21 día 8 de julio de 2016. Disponible en <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34883>

El Greco – *Vista de Toledo* [Documento icónico]. Metropolitan Museum of Art. 1596-1600. Óleo sobre lienzo, 48 cmx43 cm. Disponible en <http://www.artehistoria.com/v2/obras/1713.htm>

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

_____ (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un context de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. Informe al Ministerio de Educación*. Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda: Wellington.

Estaire, S. y Fernández, S. (2004). “La programación de unidades didácticas a través de tareas”, Red ELE- Revista electrónica de didáctica/Español lengua extranjera, 1. Consultado el día 12 de agosto de 2015. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811

Estaire, S. (2007): “*La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*”, *Tareas Epa*, inTodoele.net. Consultado el día 13 de julio de 2015.

Disponible

<http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>.

Estaire, S. y Fernández, S. (2012). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*. Madrid: Editora Edinumen.

Fairclough, Norman (1992). “Teoria social do discurso”. In *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, pp. 88-130.

Fernández, S. (2001). *Espanhol. Programa do 10º ano. Nível de iniciação*.

Lisboa: Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. http://www.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/215/espanhol_inic_10.pdf Consultado el 15 de febrero de 2015.

_____ (2002): *Espanhol. Programa do 11º ano. Nível de continuação*. Lisboa: Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponible en http://www.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/216/espanhol_inic_11.pdf Consultado el 15 de febrero de 2015.

_____ (2003). *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia: desarrollo por tareas. Serie recursos*. Madrid: Editora Edinumen.

Ferrer, J. (2005). “La planificación del discurso oral formal”. *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Editorial Laboratorial Educativo, Grao, pp.105-117.

Fonseca, J. (1991). “Heterogeneidade na língua e no discurso”. *Línguas e Literaturas (Revista da Faculdade de Letras do Porto)*, vol. VIII, 2.^a série. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp.261-304.

García Márquez, G. (1970). *Relato de un naufrago*. Consultado en 2015. Disponible en <http://www.instituto127.com.ar/Bibliodigital/GarciaMarquezRelatodeunnaufrago.pdf>

Goldstein, B. (2001). *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Madrid: Editorial Edinumen.

Gouveia, Carlos (1997). *O Amansar das tropas: linguagem, ideologia e mudança social na instituição militar*. Tese de doutoramento em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa.

_____ (2008). “Texto narrativo”, in Mateus, M.^a Helena Mira, Dulce Pereira e Glória Fischer (orgs.). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.113-118.

Halliday, M. e Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Hymes, D. (1971). “Acerca de la competencia comunicativa”. In Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

_____ (1973). *Vers la compétence de communication*. Col. Langues et apprentissage des langues. Paris: Hatier.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva.

Kremers, M. F. (2000). "El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral" In *Actas XI, ASELE*. Centro Virtual Cervantes. Consultado el día 1 de agosto de 2016. Disponible

en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0461.pdf

Kress, G. and Leeuwen, T. (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.

Lafontaine, L. (2000). "L'enseignement de l'oral en classe de français: une passion à vivre et à découvrir", *Québec Français*, n.º118, pp.42-44. Consultado el día 23 de junio de 2016. Disponible en <http://www.lizannelafontaine.com/PDF/t4.pdf>

Lindo, Elvira (1994). *Manolito Gafotas*. Madrid: Alfaguara.

Littlewood, W. (1994). *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Liskin-Gasparro, J. (1996). "A Case Study of Developing Storytelling Skills by a Learner of Spanish". *The Modern Language Journal*, vol. 80, n.º3, pp.271-286.

Lomas, C. (1994). "Usos orales en la escuela". *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, 12, pp.14-17. Consultado el día 28 de junio de 2016. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=582

Lopes, Ana M. e Carapinha, C. (2013). *Texto, coesão e coerência*. Coimbra: Edições Almedina.

Llorente Cámara (2000). "Imágenes en la enseñanza". *Revista de Psicodidáctica*, n.º 9, pp.119-135.

Maingueneau, D. (1997). *Os termos-chave da análise do discurso*. Lisboa: Gradiva.

Maley, Alan; Duff, A.; Grellet, F. (1980). *The Mind's Eye. Using pictures creatively in language learning. Teacher's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martín Peris, E. (2001). “Texto, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Carabela*, n.º50. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Martín Perris, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

Martín Sánchez, M. (2009). “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras”, *Tejuelo*, n.º 5, pp.54-70.

Martín Zorraquino, M.A. y Portolés, J. (1999). “Los marcadores del discurso”. In Bosque, I. y Demonte, V. (ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp.4051-4213.

Mayer, R. y Gallini, Joan (1990). “When is an illustration worth ten thousand words”. In *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, n.º4, pp.715-726

Miranda, F. (2008). “Géneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interaccionismo sociodiscursivo: que relações”, in *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, Lisboa: Edições Colibri/CLUNL, pp.81-100.

Mitchel, W.J.T. (2002). “Mostrar o ver: uma crítica à cultura visual”. In *Journal of Visual Culture*, 1, pp.1-20. Consultado el día 30 de julio de 2016. Disponible en <http://interin.utp.br/index.php/vol11/article/viewFile/154/139>

Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: CUP.

Núñez Delgado, M.P. (2002). “Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral”. *Lenguaje y Textos*, n.º19, pp.161-199.

Nussbaum, L. (1994). “De cómo recuperar la palabra en las clases de lengua”. *Signos: teoría y práctica de la educación*, 12, pp.40-47. Consultado el día 1 de junio de 2016. Disponible en

<https://brochagorda.files.wordpress.com/2008/07/comorecuperarlapalabraenclasedelengua.pdf>

Ortega, Lourdes (2000). “El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas”, Carmen Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.

Ortuño, M. (1994). “Teaching Language Skills and Cultural Awareness with Spanish Paintings”, *Hispania*, vol. 77, n.º3, pp. 500-511.

Paulston, Christina (1984). “Communicative competence and language teaching”. *Guidelines for communication activities. Selected Papers from the RELC Seminar on “Communicative Language Teaching”*, 23-27 April. Singapore: Singapore University Press.

Pérez Fernández (2009). “La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 21, pp.297-318.

Petijean, A. (1989). “Les typologies textuelles”. *Pratiques*, 62, pp.86-125.

Pinilla Gómez, R. (2004). “La expresión oral”, in *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp.879-897.

_____ (2008). “Las estrategias de comunicación”, pp. 435-446.
Consultado el día 8 de marzo de 2015.

Disponible en http://ele.sgel.es/ficheros/material_didactico/downloads/09%20-%20Raquel%20Pinilla%20G%C3%A1mez_21.pdf

Picasso, Pablo – *Guernica* [Documento icónico]. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 1937. Óleo sobre lienzo, 3,49mx7,77 m. Disponible en <http://www.artehistoria.com/v2/obras/3439.htm>

Pinto, Jorge (2011). “O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didáctica do PL2 em Cabo Verde”. In *LINGVARVM ARENA*, vol.2, pp.27-41.

Platão (2001). *República* (trad.), 9.^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Prendes Espinosa, María (1995): “¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?” *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 13, Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, pp.199-222. Consultado el día 18 de septiembre de 2015. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95703>.

Reyzábal, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: Editorial La Muralla.

Rispail, M. (1995). “Vers un métalangage de l’ oral: qu’en disent les élèves?”, in R.Bouchan y J.C. Meyer (ed.), *Les métalangages de la classe de français*. Association internacional pour le developpement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle, pp.71-74.

Sánchez Avendaño (2005). “Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses”. *Filología y Lingüística*, XXXI (2), pp.169-199.

Sánchez Griñón, Alberto (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral. Facultad de Letras. Departamento de Lengua Española, Lingüística General y Traducción e Interpretación. Universidad de Murcia.

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

Schneuwly, B.; Rosat, M.; Dolz, J. (1989). “Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Étude chez les élèves de 10, 12 et 14 ans”. *Langue Française*, vol. 81, n.º1, pp. 40-58.

Schneuwly, B. *et al.* (1996). “L’oral s’enseigne! Elements pour une didactique de la production orale”. *Enjeux*, n.º39/4, pp.80-99. Consultado el día 10 de marzo de 2016. Disponible en <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34112>

Silva, Paulo N. (2012). *Tipologias textuais. Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Edições Almedina.

_____ (2015). “Narrativo: modo, género, tipo de texto ou tipo de sequência?”, in *Actas do 11.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*, pp. 1-22. Consultado el día 11 de octubre de 2015. Disponible en <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4515>

Silva, A. e Torres, M.G. (2011). “As sequências didáticas no ensino de produção de textos escritos: conceção de egressos do curso de Letras”. In *Revista Memento*, v.2, n.º2, pp. 43-53.

Skehan, P. (1996). “A framework for the implementation of task-based instruction”. *Applied Linguistics*, 17, pp. 38-62.

Sonesson, G. (1998). “The concept of text in cultural semiotics”. In *Sign Systems Studies*, pp.82-114. Consultado el día 25 de julio de 2016. Disponible en https://www.academia.edu/257855/The_Concept_of_Text_In_Cultural_Semiotics

Sorolla, Joaquín – *Mi familia* [Documento icónico]. Ayuntamiento de Valencia, 1901. Óleo sobre lienzo, 185x159 cm. Disponible en <http://reproarte.com/es/seleccion-de-temas/a-estilo/impresionismo/mi-familia-detail>

_____ - *El bote blanco* [Documento icónico]. Colección particular, 1905. Óleo sobre lienzo, 105x150 cm. Disponible en <https://historia-arte.com/2015/12/11/el-bote-blanco-de-sorolla/>

_____ - *¡Aún dicen que el pescado es caro!* [Documento icónico]. Museo del Prado, 1894. Óleo sobre lienzo, 151,5x204 cm. Disponible en <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/aun-dicen-que-el-pescado-es-car/a4fcf4c7-4d54-4e50-9255-25b44f0e0416>

Torrealba Peraza, J. C. (2004). *Aplicación eficaz de la imagen en los entornos educativos basados en la Web*. Tesis doctoral. Barcelona. Universitat Politècnica de Catalunya.

Van Dijk (1989). *La ciencia del texto*. Madrid: Paidós Comunicación.

_____ (1997). *Discourse as structure and process of discourse studies: a multidisciplinary introduction*, vol.1. London: Sage publication.

Velázquez, Diego – *El almuerzo de campesinos* [Documento icónico]. Museo del Hermitage, 1618-23. Óleo sobre lienzo. Disponible en <http://www.artehistoria.com/v2/obras/3439.htm>

Vez, José Manuel (2010). “Didáctica de las lenguas extranjeras: paradigmas de investigación”, in *LINGVARVM ARENA*, vol.1, n.º1, pp.81-102.

Vila, M. & Vila, I. (1994). “Acerca de la enseñanza de la lengua oral”. *Comunicación, lenguaje y educación*, n.º23, pp.45-54.

Vilà i Santasusana, M. (coord.), Ballesteros, C.; Castellà, J.M.; Cros, A; Grau, M.; Palou, J. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Grao.

Widdowson, H. G. (1978). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, col. Langues et apprentissage des langues. Paris: Hatier.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Willis, D. y Willis, J. (2007). *Doing Task-based teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Wright, A. (1989). *Pictures for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1: cuestionarios

| | |
|--|-----|
| I -Cuestionario sobre la caracterización del grupo | 130 |
| II – Cuestionario “El Español y Tú” | 134 |

I-Questionário

Caracterização da turma e dos alunos

Este questionário destina-se a recolher dados sobre os alunos que estão a aprender a língua espanhola. Todas as informações são confidenciais e só vão ser analisadas pela mestrandia de Ensino de Espanhol, da Faculdade de Letras de Lisboa.

OS TEUS ELEMENTOS PESSOAIS

Nome: _____

Idade: _____

3 – Vives com:

Mãe ☐ Idade _____

Pai ☐ Idade _____

Irmãos ☐ Quantos? _____

Avós ☐

Outros _____

4. Indica as habilitações dos teus pais.

| | Pai | Mãe |
|--------------|--------------------------|--------------------------|
| Básico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Secundário | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Profissional | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Superior | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. Já repetiste algum ano?

Sim ☐ Não ☐ Qual? _____

OS TEUS HÁBITOS DE ESTUDO

Indica a frequência com que costumás realizar as seguintes atividades:

| Atividades | Frequência | | | |
|---|------------|---------------|--------------|------------------|
| | Nunca | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre /quase s. |
| Cumprir um horário semanal de estudo. | | | | |
| Tirar apontamentos durante as aulas. | | | | |
| Consultar os manuais das disciplinas. | | | | |
| Consultar o índice dos manuais escolares e localizar as matérias. | | | | |
| Sublinhar as ideias principais durante a leitura. | | | | |
| Tirar apontamentos durante a leitura. | | | | |
| Fazer esquemas das matérias. | | | | |
| Fazer resumos das matérias. | | | | |
| Fazer exercícios de aplicação. | | | | |
| Reproduzir oralmente os conteúdos. | | | | |

Onde costumás estudar?

Em casa: ☐ quarto ☐ escritório ☐ sala ☐ _____

Na escola: ☐ biblioteca ☐ sala de convívio ☐ _____

Fora da escola: ☐ café ☐ biblioteca pública ☐ centro de estudos ☐ _____

Quanto tempo costumás dedicar ao estudo? _____

Quanto tempo dedicas à realização de TPC? _____

O TEU PERFIL ESCOLAR

Assinala com um X as disciplinas em que tens mais dificuldades. Caso não assinales nenhuma, passa à questão 12.

Português ☐

Matemática ☐

C. Físico-Químicas ☐

Ciências Naturais ☐

Inglês ☐

Espanhol ☐

Geografia ☐

Economia ☐

E.M.R.C. ☐

Educação Física ☐

Indica três causas dessas dificuldades por ordem crescente (de 1 a 3).

- ☐ dificuldade em compreender as matérias.
- ☐ dificuldade em estar atento durante as aulas e as atividades de estudo.
- ☐ dificuldade em memorizar.
- ☐ dificuldade em interpretar textos escritos.
- ☐ dificuldade na expressão escrita.
- ☐ pouco tempo dedicado às atividades de estudo.
- ☐ falta de bases relativamente aos anos anteriores.
- ☐ problemas familiares.
- ☐ dificuldade em organizar o tempo dedicado ao estudo e ao lazer.
- ☐ dificuldade de relacionamento com os professores.

12- Assinala com um X as tuas disciplinas preferidas:

Português ☐

Inglês ☐

Espanhol ☐

História ☐

Geografia ☐

Matemática ☐

Ciências Físico-Químicas ☐

Ciências Naturais ☐

Economia ☐

Educação Física ☐

E.M.R.C. ☐

Obrigada pela tua colaboração.

II- Cuestionario

EL ESPAÑOL Y TÚ

Contesta las preguntas sobre tus conocimientos con relación al aprendizaje de la lengua española.

¿Por qué estudias español? Elige tres razones.

- ☐ Para obtener buenas calificaciones.
- ☐ Porque es una de las lenguas más importantes del mundo.
- ☐ Para superarme.
- ☐ Para conocer gente que habla español.
- ☐ Para poder trabajar en España.
- ☐ Porque tengo familia en España o en un país hispanohablante.
- ☐ Porque tengo más posibilidades de entrar en el mercado de trabajo internacional.
- ☐ Otro (¿cuál?) _____

¿Qué hago para aprender español cuando estoy en las clases?

| | Siempre | Frecuen- temente | A veces | Nunca |
|--|---------|---------------------|------------|-------|
| 1. Participo oralmente solo cuando la profesora solicita. | | | | |
| 2. Participo oralmente de forma voluntaria. | | | | |
| 3. Leo en voz alta. | | | | |
| 4. Repito las palabras en voz alta cuando la profesora corrige mi pronunciación. | | | | |
| 5. Registro en mi cuaderno los contenidos de la pizarra. | | | | |
| 6. Hablo la lengua española para expresar mis dudas. | | | | |
| 7. Hablo la lengua española para contestar las preguntas. | | | | |
| 8. Durante los trabajos en parejas, hablo español con mi compañero. | | | | |
| 9. Hago todos los ejercicios escritos en mi cuaderno o manual. | | | | |
| 10. Voy a la pizarra para escribir los ejercicios. | | | | |
| 11. Nunca participo en las actividades. | | | | |

3. ¿Qué hago para aprender español cuando no estoy en las clases?

| | Siempre | Frecuentemente | A veces | Nunca |
|---|---------|----------------|---------|-------|
| 1. Escribo en español a hablantes de español. | | | | |
| 2. Oigo música española. | | | | |
| 3. Leo las letras de las canciones. | | | | |
| 4. Leo periódicos adecuados a mi nivel. | | | | |
| 5. Veo películas y programas de la tele sin subtítulos. | | | | |
| 6. Escribo textos para mí en español. | | | | |
| 7. Hablo, en las redes sociales, con españoles. | | | | |
| 8. Voy de vacaciones en España. | | | | |
| 9. Propongo actividades extracurriculares relacionadas con la cultura española. | | | | |
| 10. Hago todos los deberes de español. | | | | |

4. ¿Qué más te gusta hacer durante las clases? Elige, por orden creciente, tres opciones.

- ☐ Organizar debates y dialogar con los compañeros.
- ☐ Leer textos e contestar preguntas por escrito.
- ☐ Oír las instrucciones de la profesora y seguirlas.
- ☐ Escribir textos.
- ☐ Conocer la cultura a través de imágenes.

5. ¿Te convendría mejorar la expresión oral?

Sí ☐

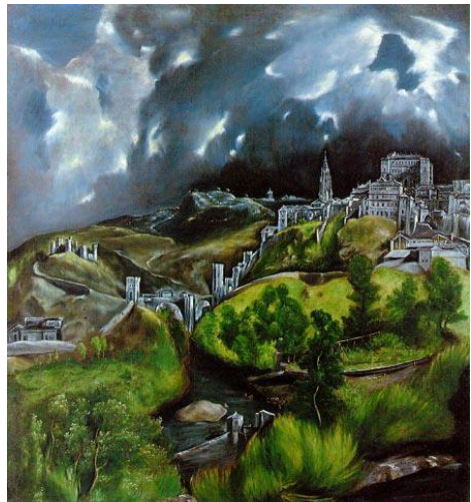
No ☐

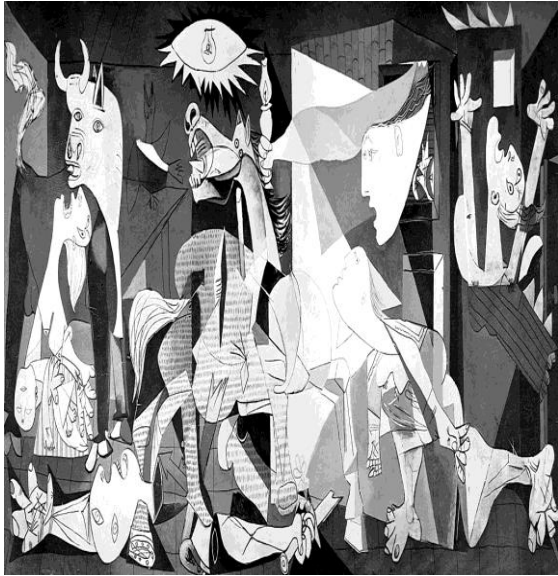
6. Marca en el recuadro lo que consideras adecuado.

La expresión oral me permite

| | Siempre | Frecuentemente | A veces | Nunca |
|--|---------|----------------|---------|-------|
| aprender vocabulario nuevo. | | | | |
| aprender con más seguridad. | | | | |
| hablar con más facilidad. | | | | |
| hablar con más espontaneidad. | | | | |
| hablar con mayor corrección. | | | | |
| tener mayor interés por el español. | | | | |
| desenvolverme bien cuando llego a una situación difícil. | | | | |
| hablar de temas diversos con mayor facilidad. | | | | |
| comprender y reaccionar rápidamente. | | | | |

7. ¿Sabes identificar los autores de los cuadros presentados?





8. ¿Te gustaría saber más sobre la pintura española?

Sí ☐

No ☐

9. ¿Crees que puedes desarrollar la expresión oral a través de la pintura española?

Sí ☐

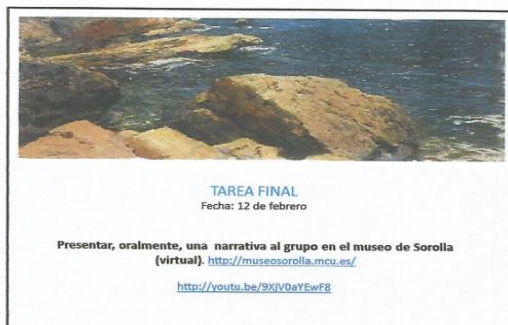
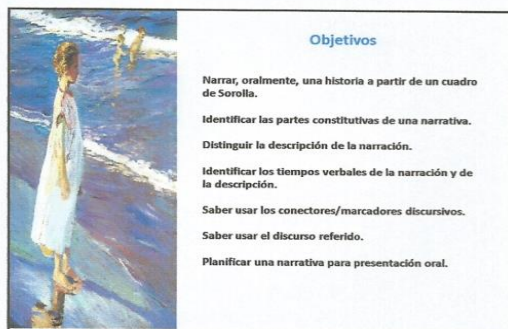
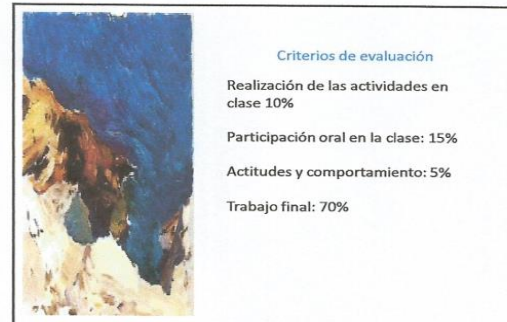
No ☐

Gracias por tu colaboración

Anexo 2: materiales elaborados para la intervención didáctica

| | |
|---|-----|
| PowerPoint con la presentación de la unidad didáctica..... | 139 |
| Ficha 1 – Plan de trabajo | 140 |
| Ficha 2 – “Juego del Detective” | 141 |
| Ficha 3 – “Érase una vez una familia”..... | 143 |
| Ficha 4 – Texto con formas verbales | 150 |
| Ficha 5 – Conectores..... | 151 |
| Ficha 6 – “Un día en la playa”..... | 153 |
| Ficha 7 – “Una aventura en el mar” | 155 |
| Ficha 8 – “Durante el viaje, hubo un problema” | 157 |
| Ficha 9 – “¡Fue salvado!” | 158 |
| Ficha 10 – El Pretérito Pluscuamperfecto..... | 159 |
| Ficha 11 – “Encontraron una página del diario de Sorolla” | 160 |
| Ficha 12 – Discurso referido | 161 |
| Ficha 13 – Tarea final | 162 |

PowerPoint de presentación de la unidad didáctica





ESPAÑOL
11.º año/ Nivel B2

Ficha 1
Lección: _____

Fecha: ____/____/____

**ESTOY EN EL MUSEO SOROLLA Y LES VOY A CONTAR UNA
HISTORIA...**

Objetivo de la unidad: desarrollar la competencia discursiva en la expresión oral.

Tarea Final: contar, oralmente, una narrativa a partir de un cuadro de Sorolla en el Museo Sorolla (virtual).

1ª Etapa: elegir un cuadro de Sorolla

.

2ª Etapa: planificar la narrativa:

- situación inicial;
- desarrollo (problema, reacción e resolución);
- situación final.

3ª Etapa: presentar, oralmente, la narrativa al grupo durante la visita virtual al Museo de Sorolla. **Todos los alumnos tienen que participar y el tiempo de presentación de cada alumno no debe exceder los tres minutos.**

Orientaciones para el trabajo: para ayudaros en la tarea final de la unidad, deberéis consultar las siguientes páginas de la *web*:

<http://museosorolla.mcu.es/>

<http://youtu.be/9XjV0aYEwF8>

Criterios de Evaluación: Realización de las actividades en clase 10%
Participación oral en la clase: 15%

Actitudes y comportamiento: 5%
Trabajo final: 70%

Fecha: ____/____/____

Lección: ____



JUEGO DEL DETECTIVE

Hubo un crimen, pero nadie sabe lo que ha sucedido. Hay solamente unas imágenes poco esclarecedoras. Cada grupo tiene parte de una imagen de alguien. En cada grupo, a dos alumnos se les asigna un papel de detective y a los otros dos un papel de testigo. Estos dos contarán una historia coincidente.

Completa la tabla con las informaciones pedidas por los detectives e dadas por los testigos. Las preguntas tienen que ser sobre la(s) persona(s), el/los lugar(es), el/los tiempo(s), la(s) razón/razones, lo qué ha sucedido y cómo ha sucedido.

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

En seguida, compartid, oralmente, para toda la clase, las preguntas y las respuestas. Después, cada grupo escribe las respuestas que considera más creíbles.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Por fin, cada grupo va a crear una pequeña historia sobre lo que ve representado y la presenta a sus compañeros.



ESPAÑOL
11.º año/Nivel B2

Fecha: ____/____/____

Ficha 3
Lección: ____

Érase una vez una familia...

Observad con atención el cuadro de la familia de Sorolla.



Mi familia (1901)

Rellena la tabla con todos los elementos descriptivos del cuadro.

| | |
|---|--|
| Elementos figurativos femeninos y masculinos. | <p>¿Cuántos?</p> <p>¿Cómo están dispuestos?</p> <p>¿Qué están haciendo?</p> |
| Características físicas y psicológicas. | <p>¿Qué edades tienen?</p> <p>¿Qué ropas tienen?</p> <p>¿Cuáles son las características físicas más relevantes?</p> <p>¿Qué características psicológicas atribuí a las personas en primer plano?</p> |
| La simbología de los colores. | <p>¿Cuáles son los colores más importantes?</p> <p>¿Cuál es la simbología de cada una?</p> |

Para presentar los elementos que están en el cuadro, precisáis de algunos conectores espaciales y aditivos. Observad la tabla y utilizad los que son convenientes.

| | |
|-----------------------|---|
| Conectores espaciales | Enfrente, delante, detrás, arriba, abajo, al fondo, a la derecha, a la izquierda, por encima... |
| Conectores aditivos | Y, además, encima, después, incluso, asimismo, también, tal como, del mismo modo... |

2. Otro retrato de la familia.

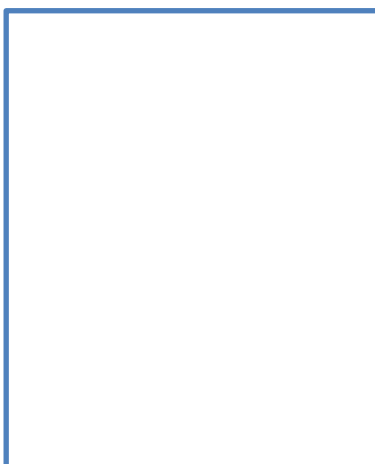
2.1. Observad, con atención, los trechos de la serie y de la película *Manolito Gafotas*. En seguida, escribid los datos que consideréis más importantes en la presentación de Manolito y de su familia.

<http://www.mediafire.com/view/3gdv1mlc7asgt87/lindo-elvira-manolito-gafotas.pdf>

MADRE



ABUELO



HERMANO



Escribid un pequeño texto de presentación de Manolito.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

3. Comprobad vuestras informaciones con el texto *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo.

Me llamo Manolito García Moreno, pero si tú entras a mi barrio y le preguntas al primer tío que pase:

Oiga, por favor, ¿Manolito García Moreno?

El tío, una de dos, o se encoge de hombros o te suelta:

Oiga, y a mí qué me cuenta.

Porque por Manolito García Moreno no me conoce ni el Orejones López, que es mi mejor amigo, aunque algunas veces sea un cochino y un traidor y otras, un cochino traidor, así, todo junto y con todas sus letras, pero es mi mejor amigo y mola un pegote.

En Carabanchel, que es mi barrio, por si no te lo había dicho, todo el mundo me conoce por Manolito Gafotas. Todo el mundo me conoce, claro. Los que no me conocen no saben que llevo gafas desde que tenía cinco años.

Me pusieron Manolito por el camión de mi padre y al camión le pusieron Manolito por mi padre, que se llama Manolo. A mi padre le pusieron Manolo por su padre, y así hasta el principio de los tiempos.

A mí me gusta que me llamen Gafotas. En mi colegio, que es el Diego Velázquez, todo el mundo que es un poco importante tiene un mote. Antes de tener un mote, yo lloraba bastante. Cuando un chulito se metía conmigo en el recreo, siempre acababa insultándome y llamándome cuatro-ojos o gafotas. Desde que soy Manolito Gafotas insultarme es una pérdida de tiempo. Bueno, también me pueden llamar Cabezón, pero eso de momento no se les ha ocurrido y desde luego yo no pienso dar pistas. Lo mismo le pasaba a mi amigo el Orejones López, desde que tiene su mote ahora ya nadie se mete con sus orejas.

Hubo un día que discutimos a patadas cuando volvíamos del colegio él decía que prefería sus orejas a mis gafas de culo de vaso y yo le decía que prefería mis gafas a sus orejas de culo de mono. [...]

La colleja es una torta que te da una madre, o en su defecto cualquiera, en esa parte del cuerpo humano que se llama nuca. No es porque sea mi madre, pero la verdad es que es una experta como hay pocas. A mi abuelo no le gusta que mi madre me dé collejas y siempre le dice: "Si le vas a pegar dale un poco más abajo, no le des en la cabeza, que está estudiando".

Mi abuelo mola, mola mucho, mola un pegote. Hace tres años se vino del pueblo y mi madre cerró la terraza con aluminio y puso un sofá cama para que durmiéramos mi abuelo y yo. Todas las noches le saco la cama. Es un rollo mortal sacarle la cama, pero me aguanto muy contento porque luego siempre me da veinticinco pesetas en una moneda para mi cerdo.

El Imbécil es mi hermanito pequeño, el único que tengo. A mi madre no le gusta que le llame el Imbécil; no hay ningún mote que a ella le haga gracia. Que conste que yo se lo empecé a llamar sin darme cuenta. No fue de esas veces que te pones a pensar con los puños sujetando la cabeza porque te va a estallar.

Me acerqué a la cuna y le fui a abrir un ojo con la mano porque el Orejones me había dicho que si mi hermanito tenía los ojos rojos es que estaba poseído por el diablo. Yo fui a hacerlo con mi mejor intención y el tío se puso a llorar con ese llanto tan falso que tiene. Entonces todos se me echaron encima como si el poseído fuera yo y pensé por primera vez: "¡Qué imbécil!"

LINDO, Elvira (1994). *Manolito Gafotas*, Madrid: Alfaguara, pp.3-6

3.1. Completad las frases.

a) A Manolito le gusta que _____

b) En el recreo lloraba porque _____

c) Su mejor amigo no es molestado desde que _____

d) La casa de Manolito sufrió transformaciones cuando _____

e) A Manolito no le gusta sacar la cama de su abuelo, pero _____

f) El nombre "Imbécil" surgió cuando _____

3.2. Observad el primer fragmento destacado. Rescribid la secuencia sustituyendo los conectores subrayados por otros con lo mismo significado.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

3.3. Observad el segundo fragmento destacado. Escribid e indicad el tiempo y modo de las formas verbales subrayadas.

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
| | | | | |

3.4. Explicad el uso de los tiempos verbales del pasado, en el modo Indicativo, presentes en el fragmento.

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |

4. Tenéis que hacer un pequeño texto, semejante al de Elvira Lindo, sobre el chico que está representado en cuadro de Sorolla. Escribid lo que diría sobre sí, su madre, sus hermanas y su barrio. Contad, también, un pequeño episodio vivido en el pasado. Después, presentadlo oralmente. No podéis leer.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |



ESPAÑOL
11.º año/Nivel B2

Ficha 4

Fecha: ____/____/____

Lección: ____

1. Leed atentamente el texto y completa los verbos con la forma del pasado que sea necesaria.

Joaquín y Matilde (ENTRAR) _____ allí para no estar en la calle soportando la lluvia que no cesaba. (HACER) _____ mucho frío. (TENER) _____ las manos heladas, y las orejas y las narices coloradas. Una especie de humo (SUBIR) _____ por el aire y (MOVERSE) _____ despacio, cubriéndolo todo de una niebla triste. De vez en cuando alguien se levantaba, salía y no volvía a entrar. Matilde y Joaquín (ESTAR) _____ muy juntos. (INTENTAR) _____ concentrarse y mirar fijamente, pero no lo conseguían. (SEGUIR) _____ así sentados durante mucho más tiempo. Matilde (SER) _____ morena, (TENER) _____ la piel blanca y sus ojos azules (PARECER) _____ sonreír. Joaquín (PARECER) _____ mucho tranquilo, y prestaba más atención. Su mirada de ojos negros era la de un hombre serio y sensato. Ella (EMPEZAR) _____ a recordar cómo _____ (SER) su vida hasta ese momento. Él se sentía bien y no necesitaba pensar en el pasado. Pero Matilde, cuando escuchó aquella melodía, (PONERSE) _____ a llorar. Una lágrima salió brillando y su nariz se movió con un sonido de niña pequeña. Joaquín no (DARSE) _____ cuenta. Cada vez (ESTAR) _____ más juntos. El resto de las personas de la sala no se movían. Seguramente también estaban emocionados por ver lo que estaba pasando. Todo el mundo (TENER) _____ los abrigos puestos. A Matilde todo le recordaba su infancia, cuando ella vivía en aquel pueblo en el que nevaba constantemente durante el invierno. Veía los campos blancos y los trenes antiguos que los atravesaban a temperaturas bajo cero. (SENTIR) _____ que aquello era muy parecido: la oscuridad, el frío, la noche. Entonces Matilde giró la cabeza y vio sus lágrimas.

Adaptado de Abanico. *Cuaderno de ejercicios. B2* (2010: 16)

1.1. Indicad el tiempo verbal usado en la descripción y el tiempo usado en la narración.

1.2. ¿Los verbos presentes son estativos o dinámicos?

ESPAÑOL
11.º año/Nivel B2

Ficha 5

Lección: _____

Fecha: _____ / _____ / _____

CONECTORES

| | | |
|-------------------------------------|--|--|
| Aditivos o sumativos | | Y, además, encima, después, incluso; asimismo, también, tal como, del mismo modo; ni tampoco. |
| Contrastivos o contraargumentativos | | Pero, en cambio, sin embargo, ahora bien (oposición); sino, en lugar/vez de, por el contrario, antes bien, contrariamente; excepto si, a no ser que; de todos modos, sea como sea, en cualquier caso, a pesar de, no obstante, con todo, aun así, después de todo, así y todo. |
| De base causal | .causativos .consecutivos .condicionales .finales | A causa de ello, por eso, porque, pues puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de, gracias a... |
| | | De ahí que, pues, luego, por eso, de modo que, de ello resulta que, así que, de donde se sigue, así pues, por (lo) tanto, de suerte que, por consiguiente, en consecuencia, en efecto, entonces... |
| | | Si, con tal que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, siempre que, mientras, a no ser que, siempre y cuando, sólo que, con que... |
| | | Para que, a fin de que, con el propósito/objeto de, de tal modo que... |
| Temporales | | Cuando, de pronto, en ese momento, entonces, luego, más tarde, mientras tanto, una vez, un día, en aquel tiempo, de repente, enseguida... |
| Espaciales | | Enfrente, delante, detrás, arriba, abajo, al fondo, a la derecha, a la izquierda, a lo largo, a lo ancho, por encima... |

Adaptado de Calsamiglia y Tusón, (1999: 246-247)

Cuadro 2

| | | |
|--|---------------|---|
| Iniciadores Distribuidores Ordenadores De transición Continuativos Aditivos Digresivos | | Para empezar, antes que nada, primero de todo |
| | | Por un lado, por otro; por una parte, por otra; éstos, aquellos |
| | | Primero, en primer lugar, en segundo lugar |
| | | Por otro lado/parte, en otro orden de cosas |
| | | Pues bien, entonces, en este sentido, el caso es que, a todo esto |
| | | Además, igualmente, asimismo |
| | | Por cierto, a propósito |
| Espacio-temporales | Anterioridad | Antes, antes de, antes de que, hasta el momento, más arriba, hasta aquí |
| | Simultaneidad | En este momento, aquí, ahora, al mismo tiempo, mientras, a la vez |
| | Posterioridad | Después, luego, más abajo, seguidamente, más adelante |
| Conclusivos Finalizadores | | En conclusión, en resumen, en suma, en resumidas cuentas, total |
| | | En fin, por fin, por último, para terminar, en definitiva |

Adaptado de Calsamiglia y Tusón, 1999: 246-247

ESPAÑOL
11.º año/Nivel B2

Fecha: ____/____/____

Ficha 6

Lección: ____

UN DÍA EN LA PLAYA....

Antiguamente

Ved el documental y apuntad las informaciones sobre las costumbres antiguas.

<http://youtu.be/sHyrEoBMSu8>

| Los bañadores | Ida al agua | Playas separadas |
|---------------|-------------|------------------|
| | | |



playa de postiguet.mp3

AHORA...

Oíd el reportaje sobre las costumbres en una playa de Alicante, la playa de Postiguet.

Playa de Postiguet

Un lugar que se ubica _____. Es un lugar de _____ y de _____. Se trata de una franja de arena con _____ de longitud con _____ de _____.

Pedro ha puesto en marcha un negocio, una _____.

¿Cuáles son los objetivos de este servicio?

¿Cuáles son las ventajas?

2. ¿Qué otras actividades se pueden hacer en la playa?

3. A partir de las informaciones oídas, imaginad un día en la playa de Postiguet. ¿Qué hacéis? ¿Cómo pasáis una mañana?

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

ESPAÑOL
11.º año/Nivel B2

Ficha 7

Lección: _____

Fecha: _____/_____/_____

UNA AVENTURA EN EL MAR

Observad el cuadro.



Bote Blanco(1905)

1.1. Un día, el chico y un compañero fueron al mar. ? Contestad a todas estas preguntas. En seguida, escribid los conectores utilizados en las respuestas.

| Preguntas | Respuestas | Conectores utilizados en las respuestas |
|---|------------|---|
| ¿Qué hacían normalmente cuando iban a la playa? | | |
| ¿Adónde querían ir? | | |
| ¿Qué contaron a sus familias? | | |
| ¿Dónde estaban sus padres y madres? | | |
| ¿Por qué han sacado sus bañadores? | | |

| | | |
|--|--|--|
| | | |
| ¿De quién era el barco? | | |
| ¿Para qué querían un barco? | | |
| ¿Qué llevaban dentro del barco? | | |
| ¿Cómo se sentían? ¿Por qué? | | |
| Enumera tres acciones hechas por los chicos para salir con el barco. | | |

1.2. Escribid, nuevamente, los conectores e indicad la información semántica de cada conector utilizado.

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

ESPAÑOL
11.º año/Nivel B2

Ficha 8

Fecha: ____/____/____

Lección: ____

DURANTE EL VIAJE HUBO UN PROBLEMA...

1. Leer las secuencias textuales.

A

Sabían que se encontraban en algún lugar del mundo que no conocía nadie, y que ya no era posible volver atrás. Cada hora se preguntaban lo mismo: “¿qué nos esperaba al final de aquel viaje?” Ellos no lo sabían. Estaban preparados para morir...

B

Un choque sordo sacudió al navío al tiempo que el fanal formaba un ángulo de cuarenta y cinco grados con el techo.

C

El agua estaba purísima, empapada de una luz verdosa que permitía distinguir aún las briznas más tenues de la hierba negruzca que alfombraba el suelo marino.

D

Sorolla aguzó el oído. ¿Acaso no había escuchado una voz humana y los ladridos de un perro, confundidos con la orquesta formada por el mar y el viento desencadenado?

E

Una muralla de agua negra se desplomaba sobre el barco y lo barría de punta a punta, arrastrando todo a su paso. Una ola acababa de derrumbarse sobre el barquito con un ruido similar al estampido de un cañonazo.

F

El barco fue a estrellarse contra un roquedo. El casco se rompió, el agua empezó a entrar rápidamente. Sorolla hizo un esfuerzo para nadar. Experimentó un punzante dolor en el hombro. Pensaba: “¡Voy a morir!”

García Márquez, G. (1970): *Un relato de un Náufrago*, <http://www.instituto127.com.ar/Bibliodigital/GarciaMarquez-Relatodeunnaufrago.pdf> (adaptado)

1. Organizar las secuencias.

1.1. Reescribir las secuencias con los conectores más adecuados cuando sea necesario.

ESPAÑOL
11.º año/Nivel B2

Ficha 9

Lección: _____

Fecha: ____/____/____

¡FUE SALVADO!



¡Aún dicen que el pescado es caro! (1894)

Completad las frases con un nexo que corresponda a la información entre paréntesis.
Fue hallado por unos pescadores _____ (temporal) pensaba que iba a morir.

_____ (ordenador), lo arrastraron hasta la bodega del navío,
_____ (ordenador) le dieron agua _____ (temporal/posterioridad)
trataron la herida que tenía en su pecho.

Había estado muchas horas flotando abrazado a un trozo del barco, _____
(consecutivo) estaba muy flaco, deshidratado y con fiebre.

_____ (contrastivo), era joven y valiente, _____ (final), la
recuperación fue rápida. Contó a los pescadores que había salido para pasear con un
compañero y que el mal tiempo hizo que su barco zozobrara. Su compañero se perdió en
las olas revueltas del mar.

_____ (tiempo) fuera para junto de su familia, fue trasladado para un hospital.

_____ (finalizador) la aventura terminó.

ESPAÑOL
11.º año/Nivel B2

Ficha 10
Lección: _____

Fecha: ____/____/____

El Pretérito Pluscuamperfecto

Completad este cuadro:

| Participio pasado regular | | Participio pasado irregular | |
|---------------------------|------------|-----------------------------|--|
| Yo había estudiado | (estudiar) | (hacer) | |
| Tú | (comer) | (abrir) | |
| Él/ella/usted | (salir) | (morir) | |
| Nosotros | (vivir) | (escribir) | |
| Vosotros | (ser) | (freír) | |
| Ellos/ellas/ustedes | (estar) | (volver) | |
| | | (poner) | |
| | | (ver) | |

A continuación, tenéis algunos usos del Pretérito Pluscuamperfecto. Fijaos en los ejemplos. Completad con otro ejemplo.

| |
|---|
| Expresar una acción pasada anterior a otra acción pasada también. Ejemplo: Ya me lo habían contado, por eso no me sorprendió. _____ |
| Expresar una acción posterior a la del verbo principal, pero con la idea de inmediatez o rapidez de su ejecución. Ejemplo: Compré un barco el lunes, y el martes ya me lo habían entregado. _____ |
| Contar algo que se hace por primera vez justo en ese momento. Ejemplo: Nunca había conocido a alguien tan correcto. _____ |

Adaptado de Aula Internacional 4 (2007: 193)

¿La frase subrayada en el texto indica qué situación?

ESPAÑOL
11.º año/Nivel B2

Ficha 12
Lección: _____

Fecha: ____/____/____

DISCURSO REFERIDO

El discurso referido, también llamado estilo indirecto, es la transmisión, por lo general en un nuevo contexto espacial y/o temporal, de las palabras dichas por otros o por nosotros mismos.

| | |
|---|--|
| Si lo que referimos indirectamente es una pregunta, utilizamos la partícula interrogativa. | ¿Dónde has aprendido inglés? Me preguntó dónde había aprendido inglés. |
| Pero cuando se trata de una pregunta de respuesta cerrada (sí/no) la introducimos con si en el estilo indirecto. | ¿Tienes la dirección de José? Me preguntó si tenía la dirección de José. |
| Las acciones que se expresan en Presente en estilo directo se transmiten, en muchas ocasiones, en Imperfecto. | El lunes a las 14 h Alba: Ahora estoy comiendo. El día siguiente a las 10 h Alba me dijo que estaba comiendo en aquel momento. |
| En los relatos de hechos pasados, las peticiones, instrucciones, invitaciones, etc. suelen referirse en Imperfecto de Subjuntivo. | Atención: desalojen el edificio inmediatamente. La jefa de la brigada de bomberos ordenó que se desalojara el edificio. |

El verbo más frecuente para introducir el discurso indirecto es **decir**. Sin embargo, disponemos de muchos otros verbos.

Aclarar
Comentar
Destacar
Expresar
Manifestar
Pedir
Proponer
Recordar

Afirmar
Contar
Explicar
Insistir
Negar
Precisar
Rechazar
Repetir

Asegurar
Declarar
Exponer
Invitar
Ordenar
Preguntar
Recomendar
Sugerir



ESPAÑOL
11.º año/Nivel B2

Ficha 13

Lección: _____

Fecha: _____/_____/_____

TAREA FINAL

Planificad vuestra presentación de la narrativa.

| | | |
|-------------------|---|--|
| Situación inicial | Presentación de los personajes, del espacio y del tiempo ¿Quién es /son? ¿Cómo se llama(n)? ¿Cómo es/son? ¿Cuándo? ¿Dónde? | |
| Desarrollo | Inicio del proceso Problema: ¿Qué se pasó? | |
| | ¿Cómo reaccionó? | |
| | ¿Cuál fue la resolución? | |
| Situación final | ¿Cómo terminó? | |

Por fin, presentad vuestra narrativa.

Anexo 3: Instrumentos de evaluación contruidos

| | |
|---|-----|
| Parrilla de evaluación de la primera clase | 164 |
| Parrilla de evaluación de la segunda clase | 165 |
| Parrilla de evaluación de la tercera clase | 166 |
| Parrilla de evaluación de la cuarta clase | 167 |
| Ficha de autoevaluación | 168 |
| Descriptores para la evaluación de la producción oral | 170 |
| Ficha de heteroevaluación | 171 |

Parilla de Evaluación de la primera clase

Destrezas dominantes: comprensión audiovisual, interacción oral, expresión escrita, expresión oral.

Objetivos: conocer algunos cuadros del pintor Sorolla; narrar, oralmente, una historia con las categorías de la narrativa.

Tipo de agrupamiento en clase: grupos de cuatro alumnos.

Materiales: PowerPoint con la presentación de la unidad, CD con imágenes de los cuadros de Sorolla, ficha de trabajo (n.º 2), ficha con información sobre la tarea final (n.º 1).

Medios: ordenador, proyector, pizarra, rotulador, grabador.

| Nombres | Asiduidad | comprensión escrita | Expresión escrita | Expresión oral | Interacción | Participación |
|---------|-----------|---------------------|-------------------|----------------|-------------|---------------|
| DD | Presente | No fue trabajada | Suf. | Suf | Bien | Bien |
| FS | Presente | | Suf. | Suf | Suf | Bien |
| FR | Presente | | Suf. | Suf | Suf | Suf |
| MC | Presente | | Suf. | Suf | Bien | Bien |
| OR | Presente | | Suf. | Bien | Bien | Bien |
| VS | Presente | | Suf. | Suf | Suf | Suf |
| CF | Presente | | Bien | Suf | Bien | Suf |
| IF | Presente | | Bien | Bien | Bien | Bien |
| MS | Presente | | Bien | Bien | Bien | Notable |
| MG | Presente | | Bien | Bien | Bien | Notable |
| AM | Presente | | Suf | Suf | Bien | Suf |
| DP | Presente | | Suf | Suf | Bien | Suf |
| GS | Presente | | Bien | Bien | Bien | Notable |
| MS | Presente | | Suf | Suf | Suf | Bien |
| AM | Faltó | | - | - | - | - |
| MC | Presente | | Bien | Bien | Bien | Bien |
| RB | Presente | | Suf | Suf | Suf | Suf |

Parilla de Evaluación de la segunda clase

Destrezas dominantes: comprensión audiovisual, interacción oral, expresión escrita, comprensión escrita

Objetivos: organizar los elementos constitutivos de una descripción de un cuadro; utilizar los adjetivos adecuados; aplicar los conectores espaciales y aditivos; comparar un retrato pictórico con un texto descriptivo; identificar los conectores temporales y contrastivos; reconocer las formas verbales en Pretérito Imperfecto, Perfecto y Pluscuamperfecto; explicar el uso de cada tiempo verbal; distinguir los verbos estativos de los dinámicos.

Tipo de agrupamiento en clase: gran grupo, parejas.

Materiales: PowerPoint con el cuadro “La familia”, ficha de trabajo n.º 3, tráiler de la película *Manolito Gafotas*, primer capítulo del libro *Manolito Gafotas*, fichas de trabajo (n.º 4 y n.º 5).

Medios: ordenador, proyector, pizarra, rotulador.

| Nombres | Asiduidad | comprensión escrita | Expresión escrita | Expresión oral | Interacción | Participación |
|---------|-----------|---------------------|-------------------|-----------------|-------------|---------------|
| DD | Presente | Bien | Suf. | No fue evaluada | Bien | Bien |
| FS | Presente | Bien | Suf. | | Suf | Bien |
| FR | Faltó | - | - | | - | - |
| MC | Presente | Bien | Suf. | | Bien | Bien |
| OR | Presente | Bien | Suf. | | Bien | Bien |
| VS | Presente | Bien | Bien | | Suf | Suf |
| CF | Presente | Bien | Bien | | Notable | Suf |
| IF | Presente | Bien | Bien | | Bien | Bien |
| MS | Presente | Bien | Bien | | Notable | Notable |
| MG | Presente | Bien | Bien | | Notable | Notable |
| AM | Presente | Bien | Bien | | Bien | Suf |
| DP | Presente | Bien | Suf | | Bien | Suf |
| GS | Presente | Bien | Bien | | Notable | Notable |
| MS | Presente | Bien | Suf | | Suf | Bien |
| AM | Presente | Bien | Suf | | Bien | Suf |
| MC | Presente | Bien | Bien | | Notable | Bien |
| RB | Presente | Bien | Suf | | Suf | Suf |

Parilla de Evaluación de la tercera clase

Destrezas dominantes: comprensión audiovisual, expresión oral, interacción y expresión escrita.

Objetivos: activar léxico a partir de los documentos audiovisuales, utilizar los conectores organizadores/distribuidores de información, espaciotemporales, causales, aditivos, finales; identificar la información semántica de cada conector; organizar secuencias de una narración.

Tipo de agrupamiento en clase: individual, parejas.

Materiales: PowerPoint con el cuadro “Los niños en la playa”, ficha de trabajo n.º 6, vídeo sobre la playa en siglo XIX, reportaje, de RNE, sobre la playa del Postiguet, fichas n.º 7 y n.º 8.

Medios: ordenador, proyector, pizarra, rotulador.

| Nombres | Asiduidad | comprensión escrita | Expresión escrita | Expresión oral | Interacción | Participación |
|---------|-----------|---------------------|-------------------|----------------|-------------|---------------|
| DD | Presente | No fue evaluada | Bien | Suf | Bien | Bien |
| FS | Presente | | Suf. | Suf | Suf | Suf |
| FR | Presente | | Bien | Suf | Bien | Suf |
| MC | Presente | | Suf. | Bien | Bien | Bien |
| OR | Presente | | Suf. | Bien | Bien | Bien |
| VS | Presente | | Bien | Bien | Suf | Bien |
| CF | Presente | | Bien | Bien | Notable | Suf |
| IF | Presente | | Bien | Bien | Bien | Bien |
| MS | Presente | | Bien | Bien | Notable | Notable |
| MG | Presente | | Bien | Bien | Notable | Notable |
| AM | Presente | | Bien | Suf | Bien | Suf |
| DP | Presente | | Suf | Suf | Bien | Suf |
| GS | Presente | | Bien | Bien | Notable | Notable |
| MS | Presente | | Suf | Suf | Suf | Bien |
| AM | Presente | | Suf | Suf | Suf | Suf |
| MC | Presente | | Bien | Bien | Notable | Bien |
| RB | Presente | | Suf | Suf | Suf | Suf |

Parilla de Evaluación de la cuarta clase

Destrezas dominantes: interacción oral, expresión escrita.

Objetivos: utilizar los conectores en la situación final de la historia; reconocer las situaciones del uso del pretérito pluscuamperfecto; distinguir el discurso directo del discurso referido.

Tipo de agrupamiento en clase: individual, parejas.

Materiales: PowerPoint con el cuadro “Fue salvado”, fichas de trabajo n.º 9, 10, 11 y 12.

Medios: ordenador, proyector, pizarra, rotulador.

| Nombres | Asiduidad | comprensión oral | Expresión escrita | Expresión oral | Interacción | Participación |
|---------|-----------|------------------|-------------------|----------------|-------------|---------------|
| DD | Presente | | Bien | | Bien | Bien |
| FS | Presente | | Suf. | | Suf | Suf |
| FR | Presente | | Bien | | Bien | Suf |
| MC | Presente | | Suf. | | Bien | Bien |
| OR | Presente | | Suf. | | Bien | Bien |
| VS | Presente | | Bien | | Bien | Bien |
| CF | Presente | | Bien | | Notable | Bien |
| IF | Presente | | Bien | | Bien | Bien |
| MS | Presente | | Bien | | Notable | Notable |
| MG | Presente | | Bien | | Notable | Notable |
| AM | Presente | | Bien | | Bien | Suf |
| DP | Presente | | Suf | | Bien | Suf |
| GS | Presente | | Bien | | Notable | Notable |
| MS | Presente | | Suf | | Suf | Bien |
| AM | Presente | | Suf | | Suf | Suf |
| MC | Presente | | Bien | | Notable | Bien |
| RB | Presente | | Suf | | Suf | Bien |

Español
11.º año/Nivel B2

Fecha: ____/____/____

Ficha de Autoevaluación

Nombre: _____

A

1. Puedo

| | Muy bien | Bien | No muy bien |
|---|----------|------|-------------|
| a) utilizar los conectores respetando su significado; | | | |
| b) distinguir descripción y narración; | | | |
| c) identificar las partes constitutivas de la narrativa: situación inicial, desarrollo y situación final; | | | |
| d) describir un personaje; | | | |
| e) identificar el Pretérito Imperfecto; | | | |
| f) identificar el Pretérito Indefinido; | | | |
| g) identificar el Pretérito Pluscuamperfecto; | | | |
| h) utilizar adecuadamente los tiempos verbales; | | | |
| i) utilizar el discurso referido. | | | |

2. Durante las clases

| | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|---|---------|--------------|---------------|-------|
| a) hablé oralmente de forma voluntaria; | | | | |
| b) participé oralmente sólo cuando la profesora solicitó; | | | | |
| c) hablé la lengua española para contestar a las preguntas; | | | | |
| d) hablé la lengua española para expresar mis dudas; | | | | |
| e) hablé español con mis compañeros de grupo. | | | | |

3. Realicé las actividades propuestas

☐ siempre ☐ casi siempre ☐ algunas veces ☐ nunca

4. Mi participación fue

☐ muy buena ☐ buena ☐ suficiente ☐ insuficiente

5. De todo lo que aprendí,

a) lo que más me gustó fue:

b) lo que menos me gustó fue:

c) lo que necesito repasar es:

6. ¿A través del arte, conseguí construir una narrativa y presentarla de una forma coherente? ¿Por qué?

¡Gracias por tu colaboración!

DESCRIPTORES PARA LA EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ORAL
Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada, adaptado de MCER (2002:32)
Parrilla de evaluación de la tarea final - B2

| Nombres | Alcance | | | | Corrección | | | | Fluidez | | | | Coherencia | | | |
|---------|---------|-----|------|---------|------------|-----|------|---------|---------|-----|------|---------|------------|-----|------|---------|
| | Ins | Suf | Bien | Notable | Ins | Suf | Bien | Notable | Ins | Suf | Bien | Notable | Ins | Suf | Bien | Notable |
| DD | | X | | | | X | | | | | X | | | | X | |
| FS | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |
| FR | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |
| MC | | X | | | | X | | | | X | | | | | X | |
| OR | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | |
| VS | | | X | | | | | X | | | | X | | | | X |
| CF | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | |
| IF | | | | X | | | X | | | | | X | | | | X |
| MS | | | | X | | | X | | | | | X | | | | X |
| MG | | | | X | | | X | | | | | X | | | | X |
| AM | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | |
| MC | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X |
| RB | | X | | | | X | | | | | X | | | | X | |
| AM | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | |
| DP | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| GS | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | |
| MS | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |

[illegible]

